

A utilização do texto literário no ensino-aprendizagem de Inglês e de Francês como línguas estrangeiras

João Miguel dos Santos Ferreira

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Inglês e de Francês no
3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Setembro de 2014

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Profª Doutora Ana Gonçalves Matos e da Profª Doutora Christina Dechamps, Professoras Auxiliares do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

*Ao amor e à literatura,
em todas as suas formas,
por moverem o meu mundo*

AGRADECIMENTOS

Porque o ser humano é-o por ser relacional, tenho consciência de que tudo o que faço devo-o sempre, em parte, a alguém com que me relaciono no meu dia-a-dia. E se, tantas vezes, não há como pagar o que se recebe, aqui ficam os meus agradecimentos a todos os que, de alguma forma, contribuíram para o sucesso da minha PES, no decorrer do meu estágio e na redacção deste relatório.

Aos meus pais, avós e tios, que são a minha família mais próxima e que sempre me apoiaram, cada um à sua maneira, ajudando-me a crescer. Em mim vejo um pouco de cada um deles e isso faz com que a sua presença seja indelével. Ao Fonseca, que, segundo a minha avó, é o meu maior advogado de defesa em qualquer lado, tratando-me, desde o primeiro dia, como se fosse seu. À Mihaela, que entrou recentemente para esta família, mas que, em especial, neste ano tão agitado, soube tão bem alegrar-me com as suas sobremesas.

Aquela que é, para mim, uma segunda família, partilhando o sangue e, acima de tudo, os afectos: Rosarinho, Rui, Tia Adília, Tiago e Carolina. Na sua casa, encontrei um segundo lar, onde tudo é possível, ao fim de anos de muita cumplicidade, partilha e amor.

Aos meus amigos que não posso começar a nomear, por medo de me esquecer de algum. Todos são importantes e têm o seu lugar no meu coração, pelas suas diferenças e por, em comum, me ajudarem sempre a seguir em frente, independentemente dos obstáculos e, possivelmente, tantas vezes sem perceberem.

Aos meus colegas de Ciências da Comunicação e de Línguas, Literaturas e Culturas, pelo caminho que fizemos juntos e que, em vias disso, se tornou mais fácil. Agradeço aos meus colegas deste mestrado em Ensino, pois, melhor do que os outros, sabem os desafios que todos enfrentámos nas várias disciplinas e na PES, apoiando-nos mutuamente, em especial, o Rafael, a Manuela, o Fernando, a Helena, o João Vinagre, a Maria, o Bruno, a Marta, o Gonzalo, a Beatriz, o João Madeira, a Lúcia, a Sandrine, a Raquel, a Sarah, a Margarida e a Ana Teresa. Neste ponto, tenho que destacar, entre todos, aquela que me acompanhou de mais perto nesta jornada de

formação inicial de professores, tanto nas aulas, como nos trabalhos de grupo, no estágio e mesmo à distância: Vanessa Saldanha.

Aos meus professores dos Ensinos Básico e Secundário, da licenciatura em Ciências da Comunicação, da licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas e deste mestrado, por tudo o que me ensinaram, tornando-me uma pessoa mais sábia, competente e interessante. Um agradecimento muito especial aos professores de Literatura que cimentaram o meu prazer pelo texto literário e me ensinaram a vê-lo como nunca havia visto, tendo, por isso, grande culpa pela escolha do tema deste relatório: Profª Dra. Teresa Almeida, Profª Dra. Teresa Pinto Coelho, Profª Dra. Maria Zulmira Castanheira e Prof. Dr. Carlos Ceia.

Aos colegas da profissão de professor e aos funcionários da Escola Secundária c/ 3º ciclo Romeu Correia, que me acolheram tão bem, como parte desta família, e que contribuíram, em parte, para o sucesso do meu estágio.

Às minhas duas turmas da PES, 7º CR e 11º B1, por tudo o que me deram e por tudo o que souberam receber. Não há amor como o primeiro.

Por último, à Profª Dra. Ana Gonçalves Matos, à Profª Dra. Christina Dechamps, à Mestre Luz Baião e à Dra. Aurora Frederique, pela orientação imprescindível prestada pelas quatro. Cada uma ao seu estilo e na sua área, foram as melhores orientadoras que poderia ter tido neste processo. Seria injusto não mencionar, aqui, o contributo, igualmente importante, da Dra. Danielle Place. A ela devo o início do processo de revisão da literatura. Portanto, os últimos agradecimentos são distribuídos, de igual forma, por estas cinco senhoras.

Em suma, todos me ensinaram algo, permitindo que hoje possa ser eu a ensinar e a ajudar outros a aprender. A todos devo algo por isso e muito mais. Muito obrigado.

E, como em qualquer processo de investigação-acção se deve voltar ao princípio, volto a agradecer aos meus pais, precisamente por serem meus pais e porque não há palavras que cheguem para o fazer devidamente. Estão sempre comigo.

**A UTILIZAÇÃO DO TEXTO LITERÁRIO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS E
DE FRANCÊS COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**THE USE OF LITERARY TEXTS IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF ENGLISH AND
FRENCH AS FOREIGN LANGUAGES**

João Miguel dos Santos Ferreira

RESUMO

ABSTRACT

PALAVRAS-CHAVE: ensino de língua estrangeira, literatura, texto literário, modelo integrado, modelo Estética da Recepção, modelo cultural, modelo de literacia crítica, competência de análise e interpretação de texto, espírito crítico, intertextualidade

KEYWORDS: foreign language teaching, literature, literary text, integrated approach, Reader Response approach, cultural model, critical literacy approach, textual analysis and interpretation competence, critical thinking, intertextuality

Este relatório surge no âmbito da minha Prática de Ensino Supervisionada, visando descrever e reflectir sobre a minha iniciação à prática profissional de professor de Inglês e de Francês. A reflexão nasce de uma articulação que procurei estabelecer entre o meu trabalho de investigação sobre o tema que escolhi tratar – a utilização do texto literário na sala de aula de Língua Estrangeira – e a prática lectiva na escola onde desenvolvi o meu estágio – Escola Secundária c/ 3º ciclo Romeu Correia, no Feijó. Para além de uma descrição e reflexão mais geral acerca da experiência, analiso as formas como, através de um modelo integrado, o recurso ao texto literário, na sala de aula de LE, pode potenciar quer a aprendizagem dessa mesma LE, quer o desenvolvimento da competência de comunicação intercultural, a competência de análise e interpretação de texto e, ainda, a promoção do espírito crítico e a exploração da intertextualidade.

This report accounts for my Supervised Field Training, aiming to both describe and reflect upon my initiation into teaching practice as an English and French teacher. My reflection comes from a bridge I tried to build between my research on the topic I chose to work on – the use of literary texts in the Foreign Language classroom – and the teaching practice I developed at Romeu Correia Secondary School, in Feijó. Apart from a more general description and reflection on the experience, I look at the ways an integrated approach of literary texts in the Foreign Language classroom can harness foreign language learning, the development of intercultural competence, as well as textual analysis and interpretation competence, while also promoting critical thinking and exploring intertextuality.

ÍNDICE

Introdução.....	1
I – Apresentação e fundamentação do tema.....	3
1.1. Que lugar para o texto literário no ensino-aprendizagem de LE?.....	3
1.2. A acusação do texto literário na sala de aula de LE.....	7
1.3. A defesa do texto literário na sala de aula de LE.....	11
1.4. Princípios e implicações da exploração do texto literário na aula de LE.....	16
1.4.1. Modelos e abordagens	17
1.4.2. A questão do nível de língua.....	24
1.4.3. Critérios de selecção do texto literário.....	25
II – Enquadramento metodológico.....	28
2.1. Modelo metodológico: investigação-acção.....	28
2.2. Metodologia adoptada.....	29
2.3. Processo de investigação-acção.....	30
III – Enquadramento institucional.....	33
3.1. Caracterização sumária da escola cooperante.....	33
3.2. Biblioteca da escola cooperante.....	34
IV – Prática de Ensino Supervisionada.....	36
4.1. Orientação na escola cooperante.....	36
4.2. Caracterização das turmas.....	37
4.2.1. 11º B1.....	37
4.2.2. 7º CR.....	37
4.3. Observação de aulas.....	39
4.3.1. 11º B1.....	42

4.3.2. 7º CR.....	44
4.4. Planificação, leccionação e avaliação de aulas.....	45
4.4.1. Inglês – 11º B1.....	46
4.4.1.1. Leitura extensiva: <i>The Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde</i>	46
4.4.2. Francês – 7º CR.....	58
4.4.2.1. Conto.....	61
4.4.2.2. <i>Comptine</i>	62
4.4.2.3. Poesia.....	63
4.5. Participação e intervenção na escola.....	68
Conclusão.....	70
Bibliografia.....	74
Anexos.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS

CCI – Competência Comunicativa Intercultural

EAP – *English for Academic Purposes*

EFL – *English as a Foreign Language*

ESP – *English for Specific Purposes*

FOS – *Français sur Objectifs Spécifiques*

FOU – *Français sur Objectifs Universitaires*

FLE – *Français Langue Étrangère*

L1 – Língua 1 (Língua materna)

L2 – Língua 2 (2ª língua)

LE – Língua Estrangeira

ME – Mestrado em Ensino

PES – Prática de Ensino Supervisionada

QECRL - *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*

INTRODUÇÃO

Este relatório surge no âmbito da minha Prática de Ensino Supervisionada, doravante designada PES, visando descrever e reflectir sobre a minha iniciação à prática profissional de professor de Inglês e de Francês. A reflexão nasce de uma articulação que procurei estabelecer entre o meu trabalho de investigação sobre o tema que escolhi tratar – a utilização do texto literário na sala de aula de Língua Estrangeira (LE) – e a prática lectiva na escola onde desenvolvi o meu estágio – Escola Secundária c/ 3º ciclo Romeu Correia, no Feijó.

De facto, as didácticas do Inglês e do Francês, enquanto disciplinas e actividades profissionais, muito se têm debruçado sobre vários aspectos do processo ensino-aprendizagem da sua língua. No caso português, a investigação tem-se concentrado nas competências de compreensão escrita, produção escrita, interacção verbal, nos programas, manuais e materiais, no léxico e, também, na gestão do currículo (Alarcão, 2008).

Recentemente, tem ressurgido um interesse pela utilização do texto literário, que motiva o tema deste relatório e que tem origem em vários factores, num contexto de “porosidade ideológica”, nas palavras de Puren (2007, p. 127), característica das didácticas e que se prende com as mutações histórico-culturais e os vários desafios que estas enfrentam. Na era da globalização, da informação e da informática, estes desafios vão do renascimento do papel das línguas no desenvolvimento dos valores humanos e sociais à emergência de novos públicos na aprendizagem de línguas, passando, entre outros, pelo desafio da centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem (Alarcão, 2008).

Entre vários objectivos que serão destrinçados mais à frente, de acordo com propósitos específicos, pretendo abrir a sala de aula de LE ao texto literário, mostrando que este pode ser mais acessível do que se julga, bem como recompensador a vários níveis, encorajando, eventualmente, os alunos a ler mais, extensivamente, por si. Aspiro, igualmente, a contribuir para que os alunos possam utilizar o texto literário, desenvolvendo as suas competências em LE e enquanto seres

humanos (Tomlinson, 1986). Por tudo isto, de acordo com uma categorização de professores de literatura, proposta por Ceia (2012), creio enquadrar-me na categoria de *utópico maior*, ao acreditar que “além de provocar a agradabilidade a aprendizagem da literatura é de alguma forma útil, combinando o *prodesse* com o *deleite*” (p. 203).

Assim sendo, em primeiro lugar, procurarei dar conta do estado da arte relativamente à utilização do texto literário no ensino-aprendizagem de Inglês e de Francês enquanto línguas estrangeiras, procedendo a uma revisão da literatura, de forma a melhor apresentar e fundamentar a escolha deste tema. Desta sorte, investigarei a vasta literatura científica sobre o assunto, procurando descobrir que lugar é, actualmente, destinado ao texto literário no ensino-aprendizagem de LE, ao mesmo tempo que recolho argumentos a favor e contra a sua utilização neste contexto. Para além disso, debruçar-me-ei sobre os princípios e implicações da exploração do texto literário na aula de LE, focando-me nos vários modelos e abordagens existentes, sem prejuízo da questão do nível de língua e dos critérios de selecção do texto literário.

No segundo capítulo, traçarei o enquadramento metodológico, justificando a escolha do modelo metodológico de investigação-acção, bem como a metodologia adoptada. Ainda neste ponto, descreverei o meu processo de investigação-acção, pormenorizadamente, etapa a etapa.

De seguida, ocupar-me-ei do enquadramento institucional, caracterizando, sumariamente, a escola cooperante, com destaque para a biblioteca, a fim de aferir a afectação de práticas literárias, por parte da escola.

O quarto capítulo corresponderá, grosso modo, à minha PES, abrangendo a orientação na escola cooperante, a caracterização das duas turmas por que estava responsável (11º B1 de Inglês e 7º CR de Francês), a observação de aulas e a planificação, leccionação e avaliação das aulas em que utilizei o texto literário. Por fim, incluirei um ponto sobre a minha participação e intervenção na escola, fora da sala de aula.

I – APRESENTAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DO TEMA

Si, par je ne sais quel excès de socialisme ou de barbarie, toutes nos disciplines devaient être expulsées de l'enseignement sauf une, c'est la discipline littéraire qui devrait être sauvée, car toutes les sciences sont présentes dans le monument littéraire.

—Barthes, *Leçon*, 1978

1.1. Que lugar para o texto literário no ensino-aprendizagem de LE?

A utilização do texto literário no ensino-aprendizagem de LE é alvo de controvérsia, como muitos outros aspectos das didáticas de LE, com estudos, artigos, experiências e opiniões que se digladiam em discussões e debates que se têm prolongado por décadas, umas vezes mais brandos, outras mais acesos, consoante as metodologias e as correntes teóricas em voga. Como em tantos outros temas, neste debate, há os que defendem o texto literário no ensino-aprendizagem de LE e os que se opõem, mas, antes de se entrar em justificações, importa esclarecer o que aqui se entende por *texto literário*.

O que entender por *texto literário*?

Neste sentido, basta uma breve revisão da literatura para verificar que só a definição do conceito *texto literário* já contém em si matéria suficiente para uma dissertação, por não ser, igualmente, consensual. Há autores que consideram o texto literário como sendo caracterizado por um uso especial da língua e outros que defendem que é impossível distinguir entre linguagem literária e linguagem não-literária. A verdade é que se torna bastante complexo encontrar um conceito geral de *literatura*, suficientemente amplo e comumente aceite, tendo em conta a panóplia de textos que existem: contos, *novellas*, romances, poemas, fábulas, peças de teatro, entre tantos outros (Bredella, 2004).

Uma explicação de literatura, no sentido lato, entende o texto literário como um produto que reflecte diferentes aspectos da sociedade, constituindo-se como um documento cultural que oferece um entendimento mais profundo de uma determinada cultura ou culturas (Ramesh Babu & Komuraiah, 2010). Outro entendimento considera que não há uma qualidade inerente ao texto que o torne

literário, mas a interpretação que o leitor faz do texto (Eagleton, 1983), considerando-o, ou não, como uma forma de arte. Para Carter (2007), o texto literário é entendido como social, cultural e historicamente variável, devendo ser definido como parte de um processo social institucionalizado, pois constituindo-se como um discurso, não se separa, drasticamente, de outros tipos de discursos, inclusivamente partilhando características com eles. Temos, ainda, a visão de McRae (1991) que distingue *Literatura* de *literatura*, em que o primeiro conceito abarca textos aos quais foi concedido um estatuto privilegiado por instituições que se ocupam de catalogar o que deve ser considerado literatura com *L* maiúsculo, concorrendo para o cânone. Este conceito abarca a poesia, romances, peças de teatro, *novellas*, contos. O segundo conceito, também associado com o de *paraliteratura* ou com o depreciativo *infraliteratura*¹, inclui os textos, igualmente imaginativos, mas não considerados literários pela *norma*, associada ao cânone, como a ficção popular, as fábulas e as letras de canções, por exemplo (Arnaud, Lacassin & Tortel, 1970; Boyer, 1992; Carter & McRae, 1996; Ceia, n.d.b; Couégnas, 1992; McCarthy & Carter, 1994; McRae, 1991).

De forma a não nos prolongarmos por este imenso debate, entendamos o texto literário, neste relatório, como o conjunto destas duas literaturas mencionadas por McRae (1991), de forma a não ficarmos restringidos aos textos canónicos e podermos abranger uma vastidão de tipos literários, com textos cujo propósito vai além do informativo, não só instruindo, como contendo propósito estético (Khoiri & Retnaningdyah, 2011).

O lugar do texto literário na história da didáctica de LE

Posto isto, importa agora rever o lugar do texto literário no ensino-aprendizagem do Inglês e do Francês enquanto línguas estrangeiras. Se, no passado, já foi banido da sala de aula de LE, o texto literário já foi, por outro lado, utilizado como uma recompensa que se merece, num nível avançado da língua.

¹ No seu *E-Dicionário de Termos Literários*, Carlos Ceia convoca Jacques Maurice e Louis Urrutia para se referir ao termo *infraliteratura* como ambíguo, injusto e falível, visto que tabela como *literatura menor*, segundo o êxito comercial ou a divulgação académica de um livro. Ceia define-o como “raramente . . . acompanhado de uma fundamentação científica rigorosa para justificar a menoridade de uma obra literária.” Assim sendo, resume-o enquanto “termo de sentido pejorativo que serve para designar todas as formas literárias de divulgação marginal, de produção amadora ou de criação não convencional.”

Hoje em dia, podemos encontrar vários artigos que se focam, precisamente, numa retrospectiva sobre o que tem sido feito em didáctica de LE, a propósito da utilização do texto literário, estudando a evolução das metodologias, dos métodos e das abordagens. Carter (2007), Morlat (2012) e Zafeiriadou (2001) são alguns dos autores desses artigos que fazem o ponto da situação relativamente à história da didáctica de LE. Em resumo, apontam que as metodologias tradicionais vêem a literatura como uma certa etiqueta de qualidade, não oferecendo, no entanto, mais do que uma interpretação ao aluno, ignorando o aspecto plurissignificativo dos textos e, por conseguinte, a especificidade do texto literário, o que, eventualmente, bané, outrossim, a criatividade, diminuindo a prática interpretativa dos textos. No quadro do método audiolingual, a utilização do texto literário é, por sua vez, relegada para um nível avançado, funcionando como prémio. Com a chegada do método comunicativo e a introdução dos documentos autênticos, o texto literário encontra um outro lugar na aula de LE, sendo explorado, na perspectiva de Cuq (2005), com destaque para os elementos que caracterizam situações de comunicação ou de forma tradicional. Como se sabe, a abordagem comunicativa centra-se na exploração de diferentes tipos de textos autênticos que promovem a comunicação na acepção de *troca de informação*, enfatizando a função comunicativa da língua e actos de fala, tais como pedir informação, dar um conselho ou fazer sugestões. Ora, muitas vezes não utilizando a língua a este nível, o texto literário é posto de parte, por muitos, verificando-se a ausência de uma reflexão didáctica a este nível.

Que lugar, então, para o texto literário na perspectiva do QECRL?

Actualmente, a imensa literatura sobre este assunto mostra-nos que o texto literário pode encontrar, efectivamente, um lugar na sala de aula de língua estrangeira, em parte, graças a um encorajamento à utilização estética ou poética da língua na sala de aula, por parte do QECRL (Conseil de l'Europe, 2005), que defende que a

utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites Elles comprennent des activités comme : . . . la

production, la réception et la représentation de textes littéraires comme lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.). (p. 47)

Sem embargo, este lugar destinado ao texto literário ganha força sobretudo graças à abordagem accional, promovida pelo *QECRL* (Conseil de l'Europe, 2005), que contempla outras finalidades deste tipo de texto:

Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme «une ressource commune inappréciable qu'il faut développer et protéger». Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques. (p. 47)

Com efeito, ao privilegiar os documentos autênticos, dos quais a literatura faz parte, o *QECRL* (Conseil de l'Europe, 2005) coloca as finalidades da leitura de texto literário em direcção ao enriquecimento pessoal, à abertura a outras culturas e à descoberta de um outro mundo. Podemos considerar que este outro mundo é o mundo do texto e das suas personagens, onde surgem *Outros*, com o qual o *Eu* pode estabelecer uma relação, num verdadeiro cruzamento de culturas (Letafati & Moussavi, 2011) que, frequentemente, se revela fulcral, pois, tal como Lits (1994) proclama, é ao descobrir a cultura do *Outro* que podemos perceber o que funda as nossas particularidades culturais. Com este pressuposto, a actividade do aluno, no decorrer do processo de realização da tarefa pedagógica, é concebida como uma aprendizagem que tem em vista estes objectivos e, dessarte, o acto de leitura do aluno torna-se um acto de acção social (Luscher, n. d.).

Nesta esteira, Puren (1994) evoca o papel que o texto literário deve ter na sala de aula de LE, num processo de reabilitação que se encontra em curso e que visa um equilíbrio entre os três objectivos fundamentais do ensino da LE: o linguístico, o cultural e o formativo. Tal vem favorecer a utilização do texto literário, porquanto este pode ser entendido como modelo de língua, documento cultural e meio de formação:

or les deux évolutions récentes peuvent s'interpréter comme un rééquilibrage de l'ensemble du dispositif aux dépens du seul objectif langagier auparavant

privilégié; . . . le regain d'intérêt pour la littérature dans l'enseignement français des langues n'est pas un phénomène passager, mais une évolution lourde qui se poursuivra dans les années à venir. (Puren, 1994, p. 168)

Posto isto, o grande desafio para os professores de LE é conseguir passar da teoria à prática, desmistificando muitas das desvantagens que são apontadas à utilização do texto literário no ensino-aprendizagem de LE e aproveitando os seus benefícios, para uma exploração efectiva na aula de LE.

No contexto da didáctica de LE, importa, ainda, reflectir acerca da necessidade de aprender apenas a conhecer uma língua, suas culturas e literaturas ou, antes, procurar compreender o *Outro* e comunicar com ele, através da sua língua, da sua cultura, da sua história e, em particular, da sua literatura (Abdallah-Pretceille, 2010).

1.2. A acusação do texto literário na sala de aula de LE

Havendo vários autores a estudar este assunto, com artigos que se multiplicam pela Internet, em revistas científicas, na chamada *literatura cinzenta* (relatórios de estágio, dissertações de mestrado, teses de doutoramento) e entre tantos outros recursos, um deles, John McKay (1982), postula que é fácil entender que não se dê atenção ao texto literário, uma vez que lhe é apontada uma série de desvantagens em que muitos professores se refugiam, por força de hábito, preconceito e, provavelmente, na maior parte dos casos, por desconhecimento do elenco de vantagens. Talvez, por isso, o texto literário continue a ser pouco explorado na aula de LE, especialmente em níveis iniciais, sendo relegado para níveis avançados ou ignorado por completo. Portugal parece não ser excepção, com Matos (2011) a apontar um certo desfavorecimento do texto literário, por parte dos programas das disciplinas de LE. Os argumentos mais apresentados referem, quase sempre, a dificuldade de leitura e compreensão do texto literário, considerado por muitos professores como um obstáculo à utilização na sala de aula, mas não se esgotam por aqui. A respeito disto, pode-se consultar os dados relativos a um inquérito feito aos professores de LE da escola em que decorreu a minha PES. Ainda que se trate de uma pequena amostra, corrobora o que aqui se apresenta (cf. anexo 1).

Perles (n.d.) apresenta, então, o argumento de que uma abordagem literária no ensino de LE traz muitas dificuldades para o professor, quer no processo de selecção de texto, quer no de desenvolvimento de actividades e de um processo de avaliação que reflecta os objectivos de trabalho do texto em questão. Para além disso, acresce, outrossim, a dificuldade em avaliar o progresso do aluno. Por estas razões, acontece que, frequentemente, os professores acabam por cair numa abordagem tradicional do texto, em que se vêem como veiculadores de informação sobre o autor, o *background* da obra e aspectos particulares que informam o texto. Parte-se do pressuposto que o aluno tem em si a capacidade de absorver tudo e transformar em algo proveitoso, com relação à sua interpretação do texto, o que acaba por pesar nos alunos e aumentar a sua relutância em ler literatura (Collie & Slater, 1987; Khoiri & Retnaningdyah, 2011).

Perles (n.d.) aponta, ainda, outra desvantagem, pois entende que seleccionar o texto literário apropriado às necessidades dos alunos, na óptica do desenvolvimento das suas capacidades, é uma tarefa muito desafiante e que se complexifica tanto mais, quando confrontada com a necessidade de fazer selecções que evidenciem uma evolução, ao nível da exigência e da dificuldade, por exemplo, de nível para nível. Perles (n.d.) considera tal evolução sequencial virtualmente impossível, o que resulta nos alunos a sentirem uma falta de continuidade, no campo da exploração do texto literário, que os impede de crescer e se desenvolver, enquanto leitores e agentes de pensamento crítico. Neste ponto, pode-se argumentar que o que evolui é o domínio da língua e a capacidade de interpretação e de análise, que se quer mais crítica por parte dos alunos, enquanto leitores, e não os textos. Senão, segundo esta teoria, o trabalho com os textos na língua materna também se afiguraria virtualmente impossível.

Não obstante, o problema mais comumente apontado costuma relacionar-se com o nível e registo de língua, dado que não se encontram reduzidos ao uso comum do quotidiano, explorando e, inclusive, distorcendo convenções previamente aceites, usando formas novas e inesperadas (Lazar, 1994). A título de exemplo, o léxico e as estruturas gramaticais são frequentemente consideradas muito difíceis, tornando-se uma barreira, criada pelo texto literário, ao ensino da gramática, objectivo central de muitos professores de LE. Daí que uma das críticas mais recorrentes se prenda com o argumento de que os textos literários estão, muitas vezes, longe das convenções da LE,

com estruturas complexas que se desviam bastante da norma, o que acarreta problemas no processo de ensino-aprendizagem da LE (Khatib, Rezaei & Derakhshan, 2011; McKay, 1982; Savvidou, 2004). Ao fazerem uso, por vezes, de termos antigos e pouco usados no dia-a-dia, os textos literários são deveras vistos, por muitos, como arcaicos e desactualizados, ajudando pouco ou nada os alunos a tornarem-se utilizadores competentes da língua-alvo (Khatib *et al.*, 2011; Robson, 1989).

A extensão do texto é outro aspecto reclamado com frequência, pois associa-se extensão a dificuldade. No entanto, há quem considere que os textos pequenos podem ser os mais difíceis, visto que não oferecem um apoio contextual extenso, nem fazem uso da repetição, como os textos longos (Duff & Maley, 1990).

Outro problema recorrente na utilização do texto literário na sala de aula de LE está relacionado com uma questão cultural, já que é impossível a um estrangeiro partilhar, por completo, o leque de referências de um nativo (Duff & Maley, 1990). Efectivamente, o texto literário explora certos conteúdos culturais que podem tornar frustrante a sua compreensão (McKay, 1982), dada a sua densidade cultural, exigindo-se do aluno um conhecimento prévio considerável da LE e sua cultura, de forma a poder compreender certos textos (O'Sullivan, 1991). Todavia, actualmente, a questão vai mais além, pois o debate tem-se alargado para uma questão premente: que cultura apresentar? Tomlinson (2001) sustenta que há uma necessidade de humanizar os manuais de ensino da LE e que uma maneira de o fazer é muni-los de tópicos e temas relevantes à L1, sem porém colocar em causa a utilização do texto literário da L2. Brown (2007) acrescenta que língua é cultura e cultura é, por conseguinte, língua, pelo que a cultura da L2 é essencial à aprendizagem da LE, o que favorece a contemplação do texto literário em L2. Sobre este ponto, Kramsch (1993) e Matos (2010) acrescentam que, frequentemente, o que falta é o contexto cultural de interacção do leitor com o texto e a consciência de que a sua experiência, enquanto leitor não nativo, é útil e interessante à leitura do texto.

Por entre o painel dos argumentos contra a utilização do texto literário, podemos encontrar outros, menos lembrados pela maioria, porém, igualmente invocados, como problemas relacionados com a semântica, com a ocorrência de palavras que mudaram, semanticamente, como, por exemplo, a palavra *gay*. Tais

mudanças no significado podem oferecer, por isso, dificuldades ao processo de interpretação. Acrescente-se o desconhecimento dos alunos, no que respeita a certos conceitos, convenções e tipos literários (Maley, 1989), o que pode criar obstáculos aquando da análise literária. Para além disto, há quem aponte que a literatura não tem nada a oferecer aos alunos de EAP e de FOU, nem de ESP ou FOS, cujo foco se encontra em cumprir, única e exclusivamente, os seus objectivos académicos ou profissionais. No meio destes argumentos, surgem, ainda, os que consideram a literatura pouco relevante para a vida dos alunos.

Cientes de que há vantagens e desvantagens em cada metodologia e abordagem, parece que, muitas vezes, estes pontos de vista referidos são causados pela falta de conhecimento das vantagens de utilização do texto literário na aula de LE. Por outro lado, há falta de conhecimento de critérios no que toca à escolha do texto e à forma como este pode ser explorado, constituindo-se como uma fonte valiosa, entre uma plêiade de diferentes tipos de texto que podem ser usados para promover actividades de língua interessantes, relevantes e motivadoras. Não será improficuamente que os argumentos a favor da utilização do texto literário no ensino-aprendizagem da LE suplantam, em larga margem, os contra-argumentos.

1.3. A defesa do texto literário na sala de aula de LE

Após a enumeração de tantas dificuldades a propósito da utilização do texto literário na sala de aula de LE, poderíamos duvidar do sucesso da sua defesa. Porém, a questão reside, precisamente, nessas dificuldades que, por um lado, se constituem como equívocos e, por outro lado, como desafios ao professor e alunos e que, depois de desmistificados e ultrapassados, podem trazer valiosas contribuições para o ensino-aprendizagem da LE (Ferradas, 2009).

Posto isto, devem ser tidas em conta as qualidades distintas do texto literário, que o tornam num instrumento de ensino-aprendizagem de LE tão peculiar e frutuoso, desde o enriquecimento da língua do aluno ao enriquecimento cultural e ao envolvimento pessoal, para além da possibilidade de desenvolver competências de análise e de crítica e do facto de se tratar de material autêntico, como já foi referido.

O potencial linguístico do texto literário

Neste ponto, importa constatar que a maioria dos manuais de LE, de forma particular em Portugal, dá prioridade à designada *linguagem referencial*, uma linguagem que comunica apenas a um nível, normalmente em termos de informação que é procurada ou dada, ou em termos de uma situação social que é apresentada ou descrita (McRae, 1991). Como se a sala de aula de LE se tratasse de uma antecâmara da realidade estrangeira (Zarate, 1995), os alunos são, desta sorte, ensinados a comunicar em contextos que se prevêem internacionais, através de uma linguagem que se pretende que seja o mais culturalmente neutra possível. Contudo, quando se ultrapassa este nível de sobrevivência, denominado de *limiar*², e mesmo antes deste nível, os alunos confrontam-se com a necessidade de expressar os seus próprios significados e interpretar os dos outros, para além do que é meramente instrumental, pelo que uma *linguagem representativa* é fulcral, de forma a que um potencial significado possa ser interpretado por um interlocutor, envolvendo a sua imaginação e não apenas uma troca superficial de informação. Ou seja, se a linguagem referencial deve informar, a representativa deve envolver (McRae, 1991).

É, precisamente, nesta esteira que o texto literário ganha o seu papel principal, pois um treino na interpretação de situações e contextos de comunicação é um factor crucial no desenvolvimento de competências de aprendizagem de uma LE. A ideia de que a literatura não é relevante para os estudantes é, assim, claramente invalidada, por McRae (1991), que refere que a curiosidade natural pelo mundo e por qualquer texto por ler significa que o aluno está sempre disposto a tentar construir uma ponte que atravesse o fosso que se cria, na óptica de muitos professores, entre a relevância e interesse de determinado texto e o aluno/leitor. Esta ponte é construída pela identificação de (e com) diferentes modos de ver o mundo e por uma infinidade de maneiras de expressar tais visões.

² Do inglês *Threshold level* e do francês *Niveau seuil*, *nível de limiar* tenta descrever a competência de comunicação que determinada pessoa, em contexto de LE, deve possuir, de forma a lhe ser possível satisfazer as suas necessidades imediatas quotidianas, como, por exemplo, obter informações, fazer compras e manter contactos sociais (Cuq, 2003; Galisson & Coste, 1976; Robert, 2008; van Ek, 2004).

Autenticidade e riqueza linguística

Assim sendo, entre inúmeras vantagens, a primeira, que se relaciona com o ponto anterior, prende-se com o argumento de que o texto literário pode ser motivador e instigante. Com efeito, na óptica de Iser (1993), o texto literário não é criado para nenhum fim específico, pelo que não pode ser tomado como uma criação artificial, de forma a servir o propósito primordial do ensino. Collie e Slater (1987) e Maley (1989) encaram-no como um texto que fala de coisas que interessaram ao autor, quando este o escreveu. Por isso, a língua usada é muito mais rica e variada do que a utilizada nos manuais escolares, proporcionando contextos com significado e, muitas vezes, memoráveis, de novo vocabulário e estruturas, que encorajam a aquisição da língua e expandem a consciência linguística do aluno:

Many genuine features of the written language such as “the formation and function of sentences, the variety of possible structures, and the different ways of connecting ideas” are presented at many levels of difficulty By asking students to explore the literary language, actually teachers encourage their students to think about the norms of the language use [Therefore,] learners are encouraged to familiarize themselves with different language uses, forms or conventions. Such exposure is essential for the learners especially for their language development. Thus, they can appreciate the richness and variety of the language and become more sensitive to the features of it. (Floris, 2004, p. 2)

Sendo inerentemente autêntico, o texto literário fornece *input* autêntico ao processo de ensino-aprendizagem da LE (Ghosn, 2002; Shrestha, 2008), expondo os alunos a extractos de linguagem autênticos. Ao lerem textos literários, os alunos familiarizam-se com muitas formas linguísticas, funções comunicativas e significados diferentes. Em consequência, alargam o seu campo lexical e leque de opções sintáticas e discursivas, interiorizando a sintaxe e as funções sintáticas das frases, a variedade de possíveis estruturas e os diferentes modos de ligar ideias, o que desenvolve e enriquece as suas competências de escrita. É neste ponto que os alunos se podem tornar mais produtivos e arriscam, ao começar a perceber a riqueza e diversidade da língua que estão a aprender, dando início à exploração desse potencial, por si próprios (Khatib, Ranjbar & Fat’hi, 2012).

Variedade temática

Igualmente relevante é o argumento que se centra na variedade temática do texto literário, pois este inclui todas as possíveis variações de assunto, abarcando uma bateria de inúmeros tópicos a explorar na aula de LE. No texto literário, podemos também encontrar a linguagem do Direito, da História, da Medicina, das touradas, dos sermões religiosos, da moda e as possibilidades não se esgotam (Maley, 1989).

Retomando o facto de se constituir como material autêntico, o texto literário cobre, muitas vezes, temas universais e valores que vão do plano individual ao social. Tratando assuntos tão diversos, as variações que apresenta tornam-se intrinsecamente interessantes, pois o texto não é trivial, ao abarcar muitos temas significativos e contextos que não estão presentes na maioria dos manuais de LE, mas que são comuns e, simultaneamente, particulares a todas as culturas, por serem experiências que afectam todos os seres humanos, apesar de serem tratados de formas diferentes, como o Amor, a Morte, a Separação, a Crença, a Natureza (Duff & Maley, 1990).

Factor sociocultural: envolvimento do aluno com o texto e relevância para a sua vida

A nível cultural, o texto literário assume-se, conjuntamente, como uma porta para outras culturas, numa visão metafórica de leitura do texto literário enquanto diálogo intercultural, como Matos (2012) a entende: “literature may help develop an essential feature of the intercultural personality: the ability to decentre and take up the perspectives of the other, to see the world from another place” (p. 2). Efectivamente, este constitui-se como mais um trunfo da utilização do texto literário, revelando-se útil na porta que abre a novos significados socioculturais, num espaço de liberdade, de abertura e de cruzamento, que oferece oportunidades de desenvolvimento de consciência intercultural. Na mesma óptica, Guilherme (2001) e Matos (2012) percebem o texto literário como uma oportunidade de promover um encontro intercultural com o *Outro*, permitindo ao leitor que este negocie a sua identidade social, cultural e política. Nesta perspectiva, Beacco (2000) sustenta que é importante os alunos passarem das suas representações culturais iniciais, muitas vezes fechadas e compactas na sua rarefacção, a uma tomada de consciência da

complexidade das culturas e das identidades, por meio do desenvolvimento duma competência intercultural, que se pode treinar com práticas de observação e descoberta, apoiadas em documentos produzidos sob a forma de diferentes tipos discursivos do saber social, onde o texto literário se inclui, categorizado como *témoignage*, na acepção deste autor.

Ao apresentar certos aspectos da cultura-alvo aos alunos e aumentar o seu conhecimento de aspectos verbais e não-verbais da comunicação na língua dessa cultura, o texto literário facilita a compreensão das regras de comunicação, convenções sociais e valores da cultura em questão (Khatib *et al.*, 2012). Constituindo-se como um “concentré de réalité”, tal como Zarate (1995, p. 101) o coloca, o texto literário pode ser encarado enquanto amostra de determinada realidade social, onde se encontram estruturas profundas e implícitos partilhados pela sociedade representada.

A literatura pode, então, agir como um agente de mudança poderoso, ao desenvolver a consciência intercultural dos alunos, enquanto agentes de progresso social (Parry, 1997), ao mesmo tempo que pode criar empatia, tolerância pela diversidade e inteligência emocional (Ghosn, 2002). Esta inteligência emocional revela-se essencial ao desenvolvimento da empatia e tolerância, definindo-se como a compreensão de sentimentos e valores, os seus e os dos outros (Amer, 2003; Goleman, 1995). Será nesta esteira que o texto literário poderá encontrar um lugar primordial na aula de LE, ao constituir-se como vector de uma abordagem humanista da comunicação, numa perspectiva de aprendizagem da alteridade, ao serviço de um “humanisme du divers”, nas palavras de Abdallah-Pretceille (2010, p. 47), que se concretiza através de práticas educativas e sociais.

Na mesma ordem de ideias, Estéoule-Exel (2008) acrescenta que a aprendizagem das línguas deve ser, outrossim, um meio de transmitir e partilhar valores, permitindo que as pessoas se conheçam melhor, se compreendam e avancem juntas, respeitando-se. Encarando o texto literário como o lugar, por excelência, onde se encontram estes valores, Estéoule-Exel (2008) define a literatura como uma “lecture du monde à partager.” (p. 6).

Desta sorte, relativamente ao que alguns defendem ser a pouca relevância da literatura para a vida dos alunos, se retomarmos o último ponto do subtópico anterior, a resposta encontra-se na gama literária de temas universais bastante relevantes para a experiência dos alunos, por um lado, por afectarem qualquer ser humano e, em segunda instância, por o texto ser trabalhado de forma a captar a atenção do leitor. Ao se relacionar com o texto, o aluno é envolvido por este, o que o torna entusiástico e faz querer ler mais e descobrir como se desenrola. Aliás, o texto literário funciona, de igual modo, como uma representação do mundo que alarga a nossa percepção do mesmo, sendo aberto a múltiplas interpretações e a uma interacção genuína que o aluno pode estabelecer, relacionando aspectos que encontra no texto com aspectos da sua própria experiência de vida, ajudando a estimular a imaginação, a desenvolver espírito crítico e a aumentar a sua própria consciência emocional (Lazar, 1993).

Ao estimular a imaginação, bem como uma reacção crítica e pessoal ao texto, o texto literário tem o potencial de contribuir para o objectivo fundamental de educação e formação dos alunos, enquanto cidadãos, para além de meros falantes de determinada língua, cabendo ao professor o papel de activar este potencial através de estratégias de exploração, na sala de aula, no sentido de desenvolver *competência comunicativa intercultural* (CCI), numa tradução do conceito tal como Byram (1997) e Guilherme (2004) o entendem. Por isso, uma das maiores qualidades do texto literário é o seu poder sugestivo, pois nas suas formas simples, convida-nos a ir para além do que é dito e que está implícito. Ao sugerir muitas ideias em poucas palavras, o texto literário é ideal para gerar discussão, fazendo uso da língua (Maley, 1989). Consequentemente, o facto de o texto literário ser altamente sugestivo e permitir várias associações enseja a construção subtil de diferentes significados, por diferentes leitores. Sendo altamente provável que as reacções ao texto sejam pessoais e diferentes, cada aluno tem lugar a justificar a validade da sua interpretação, nos limites do razoável³, podendo gerar-se uma discussão interactiva, uma vez que a

³ Neste ponto, Eco (2003) defende que o leitor se deve obrigar a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação, condenando aquilo a que chama uma *heresia crítica*: a ideia de que se pode fazer o que se quiser do texto literário, lendo o que os “nossos mais incontroláveis impulsos” (p. 12) nos sugerem. Para Eco (2003), trata-se de reconhecer que a multiplicidade de leituras possíveis de um texto literário só se legitima na construção de sentidos *autorizados* pelo próprio texto. Na mesma ideia, Querido (2013) postula ser inadmissível condescender com interpretações que vão, claramente,

percepção de cada um é diferente. Tal prova que uma outra importante característica do texto literário é a de não ser estático, independentemente da sua idade (Silva, 2001), transcendendo o tempo e a cultura, de forma a falar directamente ao leitor, em qualquer país ou período histórico (Collie & Slater, 1987).

Este envolvimento pessoal com o texto, que dá aos alunos a oportunidade de participar, emocionalmente, no processo de aprendizagem da nova língua, poderá fazer despertar neles o gosto pela leitura ou incrementá-lo, se já existir. Ao se envolver com o texto, no campo da imaginação, o aluno retira o foco da sua atenção de aspectos mais mecânicos do sistema da LE, para o recolocar na construção de significados. Isto faz com que se preocupe menos ou até ponha de parte as dificuldades que possa ter, no que diz respeito ao vocabulário ou outros aspectos da LE. De certa forma, fica mais ocupado com a compreensão do conteúdo, que se torna parte central da sua preocupação, ficando imerso no mundo ficcional que recria, mentalmente.

1.4. Princípios e implicações da exploração do texto literário na aula de LE

Independentemente do que se possa arguir a propósito das vantagens e desvantagens do texto literário, a discussão sobre a sua utilização na sala de aula de LE não pode ser considerada sem se ter em conta os princípios e implicações da exploração que é feita do texto. Neste sentido, questões como *que metodologia abordar?*, *em que nível se deve introduzir o texto literário?* e *que critérios de selecção de texto se devem ter em conta?* são, pertinentemente, colocadas. Para começar, tentarei responder à primeira pergunta, podendo, para isso, encontrar uma série de modelos e abordagens, cuja aplicação depende da ponderação e avaliação de uma série de condicionantes, tais como as necessidades dos alunos e do professor, a contingência de um programa e os recursos disponíveis. Uma categorização geral de modelos e abordagens de exploração do texto literário na aula de LE pode ser feita com base nos estudos de Amer (2003), Carter e Long (1991), Maley (1989), Savvidou (2004), Timucin (2001) e Van (2009), pelo que, de seguida, se apresentará uma revisão

contra a “textual evidence” (p. 92), como ler *Crime and Punishment* de Dostoyevsky enquanto comédia, independentemente do quão pessoal possa ser o significado de tal interpretação para o aluno.

da literatura relativa aos vários modelos e abordagens propostos. Mais à frente, tentarei responder às outras duas questões levantadas.

1.4.1. Modelos e abordagens

O modelo cultural ou de conteúdo

De acordo com Carter e Long (1991), o modelo cultural corresponde à abordagem tradicional do texto literário na aula de LE, requerendo que os alunos explorem e interpretem o contexto social, político, literário e histórico de um determinado texto. Sendo encarado como um artefacto cultural, o texto é usado no sentido de fornecer imagens e uma compreensão geral de culturas e ideologias diferentes das dos alunos, no espaço e no tempo. Porém, até que ponto a literatura espelha a cultura de determinado espaço e tempo? E que definição de cultura se tem em mente? Como Lazar (1993) discute, se se centra na ideia de *high culture* transmitida pela *good literature*, que se faz à *popular culture* que pode ser, na verdade, o grande foco de interesse dos alunos?

Para além destas questões que levanta, este modelo tende a ser bastante centrado no professor, com pouca oportunidade de trabalho de língua (Savvidou, 2004). Por estas razões, este modelo é largamente rejeitado por professores de LE, sendo mais comumente utilizado por professores de literatura ao nível universitário.

O modelo linguístico

Constituindo-se como uma das abordagens mais comuns de exploração de texto literário na sala de aula de LE, a abordagem baseada no uso da língua permite, nas palavras de Carter e Long (1991), que os alunos acedam ao texto de modo sistemático e metódico, de forma a exemplificar aspectos linguísticos específicos, como por exemplo, linguagem denotativa e conotativa e discurso directo e indirecto.

Maley (1989) chama *abordagem estilística* a este foco na literatura enquanto texto, servindo o texto literário para exploração ao nível da língua, com actividades de descrição e análise da língua a suplantarem as de interpretação (Khatib *et al.*, 2011).

Não deixando lugar ao significado subjectivo do texto, nem à interpretação do leitor, coloca uma tónica exagerada no código linguístico. Este modelo presta-se a um repertório de actividades usadas no ensino da LE, tais como exercícios de completamento de espaços, de previsão, de ordenação de frases, escrita de síntese, escrita criativa e *role play*, que concorrem para a utilização funcional de textos literários, com vista a servir objectivos linguísticos específicos (Savvidou, 2004).

Carter e McRae (1996) consideram este modelo uma abordagem redutora do texto literário, ao descreverem as actividades-tipo como desfasadas dos objectivos literários de um texto em específico, em consequência de poderem ser aplicadas a qualquer texto. Além do mais, há pouco envolvimento do aluno com o texto, para lá da prática puramente linguística. O texto literário é, assim, utilizado de forma mecânica, quase inutilmente, uma vez que apenas serve como pretexto para uma série de actividades de língua, geridas pelo professor (Savvidou, 2004).

O modelo estilístico

Neste modelo, próximo do modelo linguístico, a experiência estética é conseguida através do conhecimento linguístico, analisando-se aspectos da linguagem literária, como por exemplo a sua não-convencionalidade e agramaticalidade, de modo a desenvolver a sensibilidade do aluno em relação à literatura e a conseguir que produza juízos estéticos e interpretações do texto baseadas em conhecimento linguístico. Esta abordagem consegue-se, por exemplo, com base numa técnica comparativa, segundo a qual os alunos comparam os registos literário e não-literário, de forma a destringir as várias maneiras da língua ser usada para atingir objectivos diferentes (Bagherkazemi & Alemi, 2010; Khatib *et al.*, 2011; Van, 2009). Ainda que esteticamente relevante, Bagherkazemi & Alemi (2010) ressaltam que esta abordagem coloca um grande desafio à competência comunicativa dos alunos e ao conhecimento de linguagem literária, por parte do professor.

O modelo de crescimento ou enriquecimento pessoal/Estética da Recepção⁴ (*Reader Response*)

Carter e Long (1991) percebem este modelo, ao qual atribuem a designação de “crescimento ou enriquecimento pessoal”, como uma tentativa de construir uma ponte entre o modelo cultural e o modelo linguístico, ao se focar no uso particular da LE no texto, ao mesmo tempo que não ignora o seu contexto cultural específico. Os alunos são encorajados a expressar as suas opiniões e sentimentos, estabelecendo relações entre as suas experiências pessoais e culturais e as que encontram no texto. Este modelo ajuda-os a desenvolver o seu conhecimento de ideias e da língua, através de diferentes temas e tópicos. Este aspecto relaciona-se com teorias de leitura que enfatizam a interacção entre o leitor e o texto (Goodman, 1970), pois tal como Cadorath e Harris (1998) postulam, o texto em si não tem significado, apresentando, apenas, pistas para o leitor construir significado, a partir da sua própria experiência, enquanto leitor. Nestas condições, a aprendizagem acontece quando os alunos são capazes de interpretar o texto e construir significado, baseando-se na sua experiência.

Servindo de modelo de aplicação da teoria Estética da Recepção, daí que esta abordagem também tome, frequentemente, o nome desta teoria, orienta-se pelo princípio de ensinar literatura “for literature’s sake” (Khatib *et al.*, 2011, p. 205) e não com a finalidade de explorar a língua. Esta teoria veio retirar a tónica do texto, colocando-a nos leitores, que se tornam os principais agentes da dialéctica texto-leitor. Não se coadunando com uma teoria subjectivista da leitura, a teoria Estética da Recepção propõe que o foco esteja na recepção e interpretação dos textos, por parte dos leitores, sem que um significado específico lhes seja imposto. Com isto, a recepção torna-se mais importante do que a descoberta de um suposto significado escondido no texto (Schofer, 2004). Esta abordagem assenta, por isso, no construtivismo, segundo o qual cada leitor constrói a sua própria versão de realidade, quando confrontado com o texto. Por outras palavras, cada aluno responde, de forma singular, a cada texto.

⁴ “Em português, por força da dificuldade de tradução literal da expressão inglesa, tem-se preferido a tradução estrita do original alemão.” (Ceia, n.d.a).

Consequentemente, podemos ter múltiplas interpretações, em lugar de uma única interpretação considerada correcta (Amer, 2003). À luz deste entendimento, Barthes (1970) entende o texto literário como o lugar da expressão, por excelência, da língua, que se manifesta em movimentos de migração de sentido, num contínuo de construção e desconstrução de significados. Neste registo, Eco (1985) compara o texto a um “tissu d’espaces blancs” (p. 63) que coloca o leitor num papel activo *sine qua non* de compreensão, análise e interpretação de texto, no decorrer do processo de leitura.

Na óptica de Van (2009), este modelo assenta, então, no compromisso entre a relação transaccional das experiências, opiniões e sentimentos do leitor com o texto. A sua aplicação associa-se a teorias de leitura *top-down*, *bottom-up* e de *background* do leitor (*reader’s schemata*), tendo bastante a oferecer ao ensino da LE, de acordo com Bagherkazemi & Alemi (2010), ao tornar o texto literário mais acessível, por via de activação do conhecimento contextual dos alunos; ao estimular reacções emocionais; ao aumentar a participação dos alunos, individualmente e em grupo, e a sua motivação, por personalizar a experiência de aprendizagem; e ao permitir um processo de aprendizagem centrado no aluno. Todavia, não é imune a problemas, pois a selecção de materiais apropriados pode ser problemática, tendo em conta o nível de língua dos alunos e a sua cultura.

Esta abordagem pode ser implementada através de actividades ou práticas como diários de leitura (Benton & Fox, 1985; Carlisle, 2000), *response journals* (Sheridan, 1991), *writing prompts* (Pritchard, 1993), perguntas críticas e escrita crítica (Hirvela, 1996; Probst, 1994), auto-questionamento (Davis, 1989), *role play*, teatro e escrita de cartas (Baxter, 1999; Elliot, 1990), reescrita de narrativas do ponto de vista de outra personagem (Oster, 1989). Barnet, Burto, Cain e Stubbs (1996) sugerem que o professor incite os alunos a tomar notas e a escrever os seus comentários que são, no fundo, as suas reacções, informando-os que essas notas serão pessoais, o que os deixa à-vontade para escrever o que quiserem sobre o que lêem. Outra sugestão é pedir que os alunos partilhem algumas das suas reacções ao texto, quer sejam apreciações da obra, quer sejam questões de compreensão ou, simplesmente, a sua visão acerca do que leram. O que se deve exigir é que justifiquem, sempre, as suas reacções, deixando-

os confortáveis para suportar determinada visão, em função da sua experiência de vida, *background* cultural e, claro, do texto.

O modelo *Story Grammar*

Baseada na ideia que há uma interacção entre o leitor e o texto, a abordagem *Story Grammar* ajuda o leitor a ter consciência da estrutura do texto, estando associada à ideia de consciência de género na análise textual e ao facto de este tipo de conhecimento conduzir a uma melhor compreensão do texto. Saber a diferença entre dois tipos diferentes de texto ajudará os alunos a saber o que esperar de cada tipo de texto e de como as ideias são desenvolvidas num determinado texto (Amer, 2003; Khatib *et al.*, 2011). Favorecendo o aspecto cognitivo dos alunos, de acordo com Amer (2003), esta abordagem deve ser equilibrada com a da Estética da Recepção, que favorece o seu aspecto afectivo, igualmente importante.

O modelo *New Criticism*

Nesta abordagem, o texto literário é concebido como um todo que se basta, independente das intenções do seu autor, da interpretação do leitor e dos factores contextuais, como o seu contexto político, social e histórico. O papel do aluno cinge-se à descoberta de um único significado possível que se pode retirar do texto, a partir de uma leitura atenta e intensiva e da análise de aspectos formais como rima, métrica, tema e simbolismo, pelo que as actividades-tipo envolvem o estudo de recursos estilísticos e os elementos formais do texto, sem atenção à sua beleza ou valor. Segundo Thomson (1992), o mundo da obra literária encerra-se em si, cabendo aos leitores exercer total objectividade na interpretação do texto, abstraindo-se de contextos, paratextos, eventuais reacções e conhecimentos prévios sobre o autor.

Para Van (2009) e Bagherkazemi e Alemi (2010), os textos usados para análise, nesta abordagem, são, normalmente, seleccionados de entre o cânone, sendo textos longos, difíceis e irrelevantes para as necessidades imediatas dos alunos, o que os pode distanciar e revestir de preconceito contra a literatura (Khatib *et al.*, 2011).

O modelo estruturalista

A este modelo, Van (2009) atribui uma abordagem que se foca, geralmente, nos aspectos linguístico e estrutural do texto, preocupando-se, portanto, com a forma do texto, sendo, por isso, considerada uma abordagem científica do texto literário, ao se concentrar em processos, temas, estruturas e relações formais mecânicas, como as componentes da narrativa, que estão envolvidas na produção de significado e que colocam a obra num sistema hierárquico significativo (Khatib *et al.*, 2011).

Na prática, tal como o modelo *New Criticism*, este modelo enfatiza a objectividade total na análise do texto literário, negando o papel da reacção do leitor, de modo a que este possa apenas fazer uso do seu conhecimento de estruturas e temas, a fim de colocar a obra no seu sistema hierárquico significativo, ignorando-se a importância da construção do significado individual e subjectivo.

O modelo de literacia crítica

Partindo do modelo de crítica literária, de acordo com o qual há um enfoque na literariedade dos textos, incluindo aspectos como o enredo, caracterização, motivação, valor, psicologia e *background*, o modelo de literacia crítica distancia-se do primeiro pelos contributos de outras correntes. Nascido da fusão de teorias emergentes de estudos de linguagem crítica, filosofia crítica, pedagogia crítica, feminismo e sociologia educacional, este modelo foca-se na relação entre o uso da língua e o poder social, tendo como objectivo principal promover o pensamento crítico dos alunos sobre o papel da língua no estabelecimento de relações sociais e encorajá-los a explorar de que forma factores políticos e sociais moldam a LE que aprendem (Van, 2009). Pretende-se que os alunos reconheçam que há sempre significados dissimulados por detrás do texto, que é controlado por razões políticas e sociais.

De modo a se poder empregar tal modelo, os professores devem considerar o grau de abertura da cultura e sociedade em que se inserem os seus alunos, para que se possa criar um ambiente seguro que os impila a procurar a sua própria voz na leitura e interpretação do texto (Bagherkazemi & Alemi, 2010; Khatib *et al.*, 2011).

Os modelos integrados de Timucin e Savvidou

Não se restringindo a um só dos modelos supra mencionados, Timucin (2001) e Savvidou (2004) propõem, cada um, um modelo integrado no que diz respeito à utilização do texto literário na aula de LE, onde várias abordagens se reconciliam.

Timucin (2001) adoptou esta abordagem integrada, conciliando o modelo linguístico e o estilístico, no contexto de EFL, na Turquia. Investigou as atitudes dos alunos face a esta abordagem integrada e o quanto esta lhes agradou. Os resultados do seu estudo indicaram que há uma relação significativa entre a abordagem metodológica que adoptou e o nível de motivação, envolvimento e apreciação do texto literário, por parte dos alunos.

Savvidou cita as principais razões para um modelo integrado de ensino-aprendizagem do texto literário em LE, baseando-se em Duff e Maley (1990). Assim, linguisticamente, ao usar um leque amplo de textos autênticos, expomos os alunos a uma variedade de tipos e dificuldades de LE. Metodologicamente, o discurso literário sensibiliza os alunos para os processos de leitura, por exemplo, através do uso de esquemas, estratégias de leitura intensiva e extensiva, entre outros. Em termos de motivação, os textos literários dão prioridade ao prazer da leitura, uma vez que, tal como Short e Candlin (1986) pugnam, “if literature is worth teaching, then it seems axiomatic that it is the response to literature itself which is important” (p. 90). Desta forma, a interpretação de textos, por parte dos alunos, pode produzir respostas pessoais de leitores que se deixam tocar por temas importantes e cativantes.

Posto isto, um modelo integrado de utilização do texto literário parece ser bastante promissor para a aula de LE, em razão de se pode obter o melhor de diferentes abordagens, que não têm de ser vistas como incompatíveis. Mais adiante, no capítulo IV, apresentarei a minha proposta de modelo integrado, tendo em conta a aplicação prática de vários aspectos de alguns modelos, levada a cabo na PES.

Porém, independentemente do modelo que se adopte, ressalve-se que, para que o aluno possa usufruir das múltiplas vantagens do texto literário, deve possuir competência textual, sendo imperioso que o professor promova o desenvolvimento dos “interpretative and analytical skills” (Matos, 2005, p. 63) dos alunos, dado que o

texto literário requiere certas estratégias de leitura que devem ser ensinadas ao aluno e que não se pode esperar que se desenvolvam só por si (Pachler & Allford, 2002).

1.4.2. A questão do nível da língua

Relativamente a esta questão, também muito se discute e se, por um lado, como já vimos, a determinada altura, o texto literário era relegado somente para alunos com níveis avançados de língua, nunca deixou de reunir defensores da sua utilização em níveis iniciais, como o atesta Monfort (1989), na sua obra já com 25 anos, ao citar Emmanuel Wagner, que pugnava por uma aprendizagem do Francês que se fizesse pela passagem da língua à literatura, desde o início.

Actualmente, autores como Letafati e Moussavi (2011) tentam reforçar a ideia de Wagner, defendendo que a utilização do texto literário contribui para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos, entre outros aspectos, pelo que, em níveis iniciais, se deve fazer recurso de textos com um registo de língua considerado norma ou mais próximo desta, deixando os textos com uso de calão e uma linguagem mais complexa para os níveis intermédios e avançados. Recorrendo a uma abordagem global do texto que privilegie actividades de leitura literária, em detrimento de actividades de análise literária, num nível principiante, o aluno deve aprender a compreender, sendo capaz de inferir significado, de entender as ideias principais e de resumir tudo, integrando novos conhecimentos (Armand, 1996).

Não obstante, a literatura deve ser explorada de forma frutuosa, facilitando o ensino-aprendizagem da LE, sem nunca esquecer, igualmente, o objectivo cultural da aula de LE, para além do linguístico. Efectivamente, como Peytard (1982) o afirmou há mais de 30 anos, o texto literário deve ser utilizado desde o início da aprendizagem da LE, como documento de observação e de análise de efeitos polissémicos.

Lazar (1994) responde a esta questão, reportando-se ao que considera ser uma das maiores necessidades do aluno de LE, em níveis iniciais de aprendizagem: expandir o seu conhecimento de léxico e gramática, substancialmente, assim como ir para além de uma compreensão básica da língua, em termos de palavras e frases. Para esta autora, é fundamental o aluno começar a ter noção que o discurso é sequenciado e

organizado de formas diferentes; que as palavras se ligam umas com as outras, em relações de sinonímia e antonímia; e que o significado de um texto pode não ser explícito, precisando de ser inferido. Dito de outra forma, é preciso que o aluno expanda a sua consciência de língua. Independentemente da limitação da sua proficiência na língua, o aluno deve ser desafiado e estimulado, ao tratar certos temas e tópicos que o acabam por encorajar a tirar conclusões pessoais e a fazer uso da sua experiência pessoal.

1.4.3. Critérios de selecção do texto literário

Tendo em conta o modelo que se adopta, os critérios de selecção do texto literário variam, pois devem corresponder às necessidades de determinada abordagem do texto. Tal como Collie e Slater (1987) sugerem, os critérios de selecção dependem, outrossim, da turma, das suas necessidades, dos seus interesses, nível de língua e *background* cultural. Uma vez que, para o meu caso, me interessa um modelo integrado de utilização do texto literário, os critérios aqui considerados são os que servem esse propósito, à luz do que foi feito, em campo, na PES.

Consecutivamente, um critério da máxima importância para a escolha do texto literário é a necessidade do texto permitir que o aluno lhe possa reagir, sem necessidade de mediação, por parte do professor, visto que a discussão do texto literário, em aula, deve ser um processo que analisa uma experiência de leitura já ocorrida (Brumfit & Carter, 1986). Afigura-se de igual relevância assegurar que, nessa discussão, o professor valorize as reacções do aluno ao texto e as integre, de forma construtiva, evitando confundir reacções e interpretações com associações e reacções meramente gratuitas (Kramsch, 1993; Querido, 2013).

Imediatamente relacionado com este, temos outro critério da máxima importância que se prende com a capacidade do texto em estimular algum tipo de envolvimento pessoal, despertando o interesse dos alunos e sendo capaz de provocar reacções positivas da parte deles. Ao permitir a construção de significado e o prazer de se ler, tal como Barthes (1975) o descreveu, afastando a leitura literária de uma concepção académica tida “as a very serious business” (Schofer, 2004, p. 389), a experiência de utilização do texto literário será mais bem-sucedida, porquanto terá um

impacto mais duradouro e benéfico no enriquecimento linguístico e cultural do aluno. De facto, quando se lê e se está envolvido com o texto, em vários sentidos, este processo de enriquecimento tem lugar de forma mais efectiva, precisamente por essa ligação afectiva e prazerosa ao texto (Khoiri & Retnaningdyah, 2011).

No que concerne à dificuldade do texto, a nível de língua, deve-se utilizar um que não esteja muito acima do seu. Para crianças que aprendem uma LE, aconselha-se um *picture book*⁵, um poema, um conto simples ou um excerto⁶ de um romance. Não é necessário que o aluno conheça todo o vocabulário usado, porém, a fim de se evitar a frustração de não compreender uma parte grande do texto, é aconselhável que cerca de 80% do vocabulário lhe seja familiar (Khoiri & Retnaningdyah, 2011).

É, igualmente, importante escolher um texto que seja relevante, tendo em mente a experiência de vida, interesses, emoções e sonhos dos alunos. Neste sentido, o professor pode dinamizar *brainstormings*, questionários ou inquéritos, de forma a explorar esta questão e, assim, escolher o texto, com base nas reacções dos alunos.

Outro aspecto importante é seleccionar material que forneça incentivos especiais aos alunos, tais como surpresa, *suspense* ou uma abordagem nova, diferente ou desafiante sobre uma questão problematizada pelo texto literário que os ponha a considerar aspectos relativos aos valores, por exemplo, ao colocar o aluno num dilema de natureza moral que o leve a repensar e equacionar certas situações.

Há, ainda, a considerar o *background* cultural dos alunos, pois este é fundamental para uma compreensão e discussão sólidas do texto. Para isso, é preciso garantir que há exploração deste *background*, de acordo com as suas necessidades. Este conhecimento cultural pode ser explorado à medida que se trabalha a obra. Sem embargo, num primeiro contacto com a obra, aconselha-se um breve apontamento

⁵ A respeito de *picture books*, recomenda-se a consulta do blogue de Sandie Mourão que, em 2013, ganhou a distinção de “Best Blog”, numa iniciativa do site *Really Learn English* intitulada “Best English Blog Awards”: <http://picturebooksinelt.blogspot.pt/>

⁶ A respeito do debate entre a utilização de obras integrais, excertos e adaptações, não me estenderei muito, referindo apenas que, neste relatório, defendo a utilização do texto literário. Por conseguinte, se a utilização for integral ou parcial, continua a tratar-se de texto literário, sendo válidos os argumentos aqui apresentados a favor dessa utilização. Pelo contrário, se se tratar de uma adaptação, não estamos perante texto literário, mas sim “un document aménagé” (Zarate, 1995, p. 102), na medida em que houve manipulação, conspurcação ou como lhe preferirmos chamar. Assim, o trabalho com esse texto poderá continuar ser válido e interessante, mas não se pode apelidar de trabalho com texto literário.

cultural que prepare os alunos para o que vão encontrar. Recuperando o contributo de Soter (1997), que compara a experiência de leitor com a de viajante, importa que esta preparação seja feita de forma equilibrada, a fim de que a experiência de leitura seja, realmente, vivida pelo aluno, permitindo que o texto lhe fale directamente, sem que seja sempre numa perspectiva de se confirmar o que já se espera.

Por último, porém, não menos importante, o professor deve gostar do que ensina. O que esperar de um professor que explora uma obra que não gosta e/ou que não compreende bem? Se se trata de um professor para quem a literatura não é uma paixão, então, será preferível um texto pequeno de que se goste do que excertos de um conto ou romance de que não se gosta, mas que vêm nos manuais ou já se encontram didactizados noutras fontes. Um pequeno poema explorado com entusiasmo, por parte do professor, despertará maior participação, por parte dos alunos, do que os excertos de obras de que não se gosta, nem se domina. “O melhor professor de literatura continuará a ser aquele que mais gosta de literatura e sabe como transmitir esse gosto.” (Ceia, 2013, p. 25). Por isso, do professor deve emanar o amor pelo texto literário a explorar ou a exploração pode ficar, desde logo, comprometida, pela falta de entusiasmo e interesse que daí podem decorrer.

II – ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

“If you want it done right, you may as well do it yourself.” This aphorism may seem appropriate if you are a picky housekeeper, but more and more people are beginning to realize it can also apply to large corporations, community development projects, and even national governments. Such entities exist increasingly in an interdependent world, and are relying on Action Research as a means of coming to grips with their constantly changing and turbulent environments.

(O’Brien, 2001, Introduction, para. 1)

2.1. Modelo metodológico: investigação-acção

No contexto da minha PES, tendo em conta os objectivos estabelecidos para o sucesso desta prática e o método de supervisão baseado numa perspectiva prescritiva, colaborativa e reflexiva, o modelo metodológico adoptado foi aquele mais frequentemente utilizado em estudos empíricos de Educação, denominado investigação-acção (*action research*, em inglês).

Responsável pela introdução deste modelo, Lewin (1946) apresentou-o como uma nova abordagem na investigação social que coloca o investigador a tentar mudar o sistema, ao mesmo tempo que produz conhecimento crítico sobre esse sistema (Small, 1995). Um dos principais objectivos deste modelo é a produção de investigação que responda a preocupações práticas relativas a uma situação problemática próxima, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento científico.

Na óptica de Sagor (2000), o modelo investigação-acção contribui para ajudar os professores a melhorar a sua prática relativamente ao que lhes é mais importante: o ensino e o desenvolvimento dos alunos. Acompanhar a evolução dos alunos é das experiências mais gratificantes para um professor, pelo que quando se tem provas de que o nosso trabalho fez toda a diferença na vida dos alunos, as horas e o esforço despendidos valem a pena.

Por outro lado, há a considerar, conjuntamente, o lado do professor e a sua possibilidade de crescimento e desenvolvimento profissional, enquanto professor-investigador e reflexivo. Por isso, o que separa este tipo de prática de outras práticas profissionais ou mesmo da prática de resolução de problemas do quotidiano é a sua tónica no estudo científico, em consequência de o investigador estudar o problema, de

forma sistemática, e assegurar que a sua intervenção é informada por considerações teóricas (O'Brien, 2001). Daqui decorre que a primeira parte deste relatório da PES incida, precisamente, sobre a fundamentação do tema que moveu a minha prática: a utilização do texto literário na sala de aula de LE.

Numa era de centralização e proliferação de orientações programáticas e estratégias comuns adoptadas por professores que seguem, *ipsis verbis*, os manuais escolares, a investigação-acção pode ajudar os professores a sentirem-se em controlo da sua própria situação profissional (Waters-Adams, 2006).

2.2. Metodologia adoptada

Por norma, o processo de investigação-acção não tem metodologia específica prescrita, mas a sua ênfase nos problemas práticos e a necessidade de colaboração dos actores do sistema afectado faz com que determinados métodos prevaleçam.

Em primeiro lugar, a investigação-acção é considerada, sobretudo, uma abordagem holística de resolução de problemas, em detrimento de ser vista como um simples método de recolha e análise de dados. Por isso, permite que sejam utilizados vários instrumentos de investigação, à medida que o processo se desenrola. Estes métodos são geralmente associados a processos de investigação qualitativa e incluem a manutenção de um diário de investigação (tomada de notas), a recolha e análise de documentos, notas de observação por parte de actores do processo, inquéritos, entrevistas estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas e, também, estudos de caso (O'Brien, 2001).

A investigação-acção é sempre conduzida no contexto onde o problema ocorre e, normalmente, o seu foco encontra-se num caso único. Contudo, tendo em conta a natureza deste relatório, o foco divide-se entre dois casos, ou seja, duas turmas de ciclos diferentes de uma mesma escola. Por se tratar de dois casos específicos e não de uma amostra retirada de uma população diversificada, há uma preferência por métodos qualitativos de estudo de caso, tal como frequentemente acontece neste modelo (Small, 1995).

Como já foi mencionado, segundo este modelo, o investigador valoriza a colaboração com participantes não-investigadores, pois enquanto o primeiro traz o conhecimento teórico, a experiência e as capacidades de conduzir uma investigação na área, fundamentais ao processo de investigação-acção, os segundos trazem o conhecimento prático e a experiência sobre as situações que estão a ser estudadas. Tanto o investigador como os colaboradores são vistos como tendo mestria e conhecimento crítico de forma a levar a cabo o processo de investigação-acção. Efectivamente, o conhecimento que cada um possui é diferente, mas considerado complementar e essencial a todo o processo (Susman & Evered, 1978). Dado que existem vários actores neste processo, o que corresponde a várias perspectivas, os investigadores deste modelo valorizam o uso de vários métodos, de forma a que esta variedade de pontos de vista possa ser adequadamente recolhida e representada.

Uma vez que os resultados da investigação-acção se destinam a beneficiar directamente a situação na qual são recolhidos, os investigadores preocupam-se em tornar as suas conclusões disponíveis aos actores, de forma facilmente acessível e compreensível. Não obstante, tendo em conta que este processo tem, por outro lado, como objectivo contribuir para o progresso da ciência, as conclusões da investigação-acção são, do mesmo modo, publicadas, com frequência, em revistas científicas.

Assim, é vital que o investigador perceba que diferentes métodos de investigação ilustram, apenas, aspectos particulares de determinada situação, não havendo um que forneça uma perspectiva panorâmica. Assim, o professor que quer agir de forma informada, associando investigação a trabalho empírico, deve analisar a situação através de diferentes perspectivas, empregando aquilo a que se chama uma triangulação de métodos, dados e teorias (van Lier, 1988). Trata-se de um princípio simples, que envolve a escolha cuidadosa de uma gama de técnicas de recolha de dados, que permitem ilustrar, cada uma, um aspecto diferente do mesmo caso (Waters-Adams, 2006).

2.3. Processo de investigação-acção

O processo de investigação-acção tem sido entendido de formas diferentes, ao longo das últimas décadas, ainda que a sua base se mantenha. Isto é, diferentes

autores têm apresentado diferentes esquemas representativos do processo, uns mais elaborados que outros. Todavia, todos assentam no mesmo fundamento. Desta forma, podemos tomar, como exemplo, o modelo de Gerald Susman (1983) que, de forma elaborada, distingue cinco fases a serem percorridas em cada ciclo de investigação: diagnóstico, planificação da acção, acção, avaliação e especificação das aprendizagens (*specifying learning*, no original).

Numa primeira fase, o problema é identificado e recolhe-se informação para um diagnóstico mais detalhado. De seguida, procuram-se várias soluções possíveis, das quais surge um plano de acção que será, depois, implementado. A fase posterior à implementação do plano de acção ocupa-se de recolher e analisar informação sobre os resultados da intervenção, que dará origem a conclusões que são interpretadas à luz do seu sucesso ou fracasso. Neste ponto, o problema volta a ser avaliado e o processo enceta um novo ciclo, assim continuando até se considerar que o problema esteja resolvido (O'Brien, 2001).

Como em qualquer processo, a investigação-acção precisa de ter uma estrutura lógica de passos a seguir, independentemente do que possa surgir de imprevisto, pelo que podemos falar de sete passos que se tornam um ciclo para o professor-investigador: seleccionar o foco da investigação, clarificar teorias, identificar perguntas de investigação, recolher dados, analisar dados, reportar resultados e pôr em prática uma acção informada.

Por conseguinte, ao ter identificado o problema de haver pouca aposta na utilização do texto literário em LE, apesar das inúmeras vantagens que este oferece neste contexto, o passo seguinte foi procurar oferecer estratégias de melhoramento desta prática, no meu micro-contexto, identificando os meus pressupostos e perspectivas teóricas tidas em consideração sobre o assunto para o processo em curso.

Em terceiro lugar, como previsto, formulei as perguntas de investigação que guiaram o processo: como potenciar competências de interpretação nos alunos através do texto literário em LE? Como estimular o espírito crítico dos alunos através do texto literário em LE? Como promover o gosto pela leitura integrando o texto literário na aprendizagem da LE?

De seguida, entrei na fase de recolha de informação, em que importou escolher os instrumentos e técnicas adequados a essa recolha, não esquecendo a necessária triangulação, cruzando instrumentos e dados, que oferece maior consistência aos resultados. Para este fim, procedi à recolha de inquéritos aos alunos e aos professores e de uma entrevista semiestruturada a uma professora-bibliotecária da escola (cf. anexo 2). De igual modo, foram tidas em conta as planificações de aula em que o texto literário foi utilizado, bem como os projectos e respectivos produtos que envolveram a utilização deste material autêntico e, ainda, as minhas notas pessoais e as notas de observação das duas orientadoras de estágio, que funcionaram próximo do que se pode considerar um *amigo crítico*⁷, na acepção de Ainscow e Conner (1990).

Desta sorte, consegui o cruzamento dos dois eixos, fundamentais no processo em causa, o eixo *sala de aula*, em que o texto literário foi trabalhado na aula, como parte integrante do programa, e o eixo *fora da sala de aula*, em que este se constituiu já como motor de um projecto, extravasando o programa, mas servindo para o complementar, cruzando saberes e mobilizando competências dos alunos.

Em quinto lugar, procedi à análise dos dados com procedimentos básicos, como contagem de respostas em inquéritos, adquirindo uma maior compreensão do fenómeno em estudo e, como resultado, produzindo teoria fundamentada relativamente ao que pode ser feito para melhorar a situação. Em penúltimo lugar, procedi à comunicação de resultados e conclusões, para a qual concorre este relatório, e que é fundamental ao se constituir como uma contribuição para uma base de conhecimento relativa ao tema em estudo. Por último, resta pôr em prática uma acção que é agora informada e sobre a qual se tem maior domínio, evitando erros do passado, pois ao se reflectir de maneira a gerar um novo ciclo de perguntas, aperfeiçoa-se a prática e a informação torna-se cada vez mais sólida e válida para o professor-investigador que acaba por se aperfeiçoar a si próprio. No último capítulo deste relatório e nos anexos, procedi a uma avaliação centrada nos quarto e quinto passos, onde explorei, portanto, a recolha e análise de dados relativos a este processo.

⁷ Um *amigo crítico* é alguém que ajuda o investigador a focar-se na sua investigação, sem lhe dar respostas, tentando apenas colocar questões que o ajudem a avançar, deixando que este faça o seu próprio caminho. Não deve fazer reparos críticos que coloquem pressão no investigador, mas indagar acerca das razões e motivos para as acções tomadas, devendo, igualmente, ajudar a alargar a discussão.

III – ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL

Apesar das estatísticas pouco favoráveis relativamente ao aproveitamento dos alunos, esses não apresentam, regra geral, problemas de cariz disciplinar e, uma vez que é notório um grande clima de solidariedade e de boa vontade em toda a comunidade educativa, a escola Romeu Correia reúne seguramente as melhores condições para proporcionar um estágio com vista ao sucesso.

(Sousa, 2013, p. 4)

3.1. Caracterização sumária da escola cooperante

A Escola Secundária com 3º ciclo Romeu Correia, onde decorreu a minha PES, no ano lectivo 2013-2014, encontra-se localizada no Feijó, concelho de Almada, fazendo parte do agrupamento de escolas homónimo. Desde 2007, funciona em instalações novas de arquitectura moderna, oferecendo muito boas condições de trabalho à comunidade educativa, com 23 salas de aula equipadas com computador, acesso à Internet e projector, das quais 2 estão preparadas para grandes grupos, 1 auditório, 2 oficinas de Educação Visual, 5 laboratórios, 1 campo de jogos descoberto e 1 pavilhão gimnodesportivo. No referido período lectivo, contou com 115 docentes para 851 alunos, inserindo-se na rede de Escolas de Referência para a Educação de Alunos Cegos e de Baixa Visão, criada pelo Ministério da Educação.

No seu projecto educativo, o agrupamento assume como sua visão preparar para o sucesso das crianças e alunos que frequentam as suas escolas e jardins-de-infância; a formação numa cultura de exigência e rigor nas aprendizagens académicas; a integração cabal dos alunos com origem familiar não portuguesa, providenciando condições de apoio ao seu processo de aprendizagem; a formação para os valores como parte integrante da educação de um cidadão socialmente activo; o reconhecimento da escola na comunidade pelos resultados dos seus alunos e pelas práticas que implementa e, ainda, o estruturar de uma cultura de auto-avaliação no agrupamento como factor de evolução.

Em referência ao desenvolvimento de valores nos alunos, o mesmo documento assume uma aposta no respeito pelo outro nas suas atitudes e comportamento; no respeito pelo outro nas suas diferenças físicas, culturais e religiosas; na promoção da

sua saúde e do desporto como forma de promoção de saúde; na protecção ambiental; na reutilização de materiais; e, também, na promoção da solidariedade.

3.2. Biblioteca da escola cooperante

Tendo em conta o cerne deste relatório e tratando o presente capítulo de um enquadramento institucional, após uma breve e genérica descrição da escola, inserida na política do seu agrupamento, do qual é sede, importa agora passar a um aspecto específico da instituição que terá maior relevância para o tratamento do tema em estudo: a biblioteca. De forma geral, interessa saber até que ponto a escola em causa afecta ou não a promoção da leitura literária.

Se a concreta utilização do texto literário na sala de aula de LE passa pelo crivo do professor, por certo, o acesso ao texto literário na escola não tem que depender, única e exclusivamente de si. Pelo contrário, deve ser incentivado e promovido por outras entidades escolares, como a biblioteca, espaço por excelência do texto literário, que encontra forma em romances, contos, peças de teatro, *novellas*, revistas de banda desenhada, livros de aventura, fantasia, ficção científica, entre outros tantos.

Por isso mesmo, para que o trabalho do professor, na sala de aula de LE, com texto literário, possa ter mais hipóteses de ser bem-sucedido, importa que a biblioteca escolar concorra para isso, tendo disponíveis para consulta e empréstimo, pelo menos, as obras literárias sugeridas pelos programas das disciplinas de LE. Idealmente, deverá providenciar aos alunos o acesso a outras obras literárias igualmente apropriadas para o seu nível e de acordo com os seus gostos, informação que poderá chegar aos responsáveis da biblioteca através dos responsáveis das disciplinas, pela sua experiência adquirida e pela prévia realização de inquéritos aos alunos.

No caso particular da escola cooperante, verificou-se que, entre a lista de leituras sugeridas para o 10º e 11º anos de Inglês, a biblioteca não disponibiliza qualquer obra. Quanto às sugestões de leitura para 12º ano, oferece dois títulos. Para além destes, a biblioteca dispõe apenas de mais quatro obras literárias em inglês. No caso do Francês, existem oito obras literárias em língua francesa, mas são todas

adaptadas ao nível do básico, de acordo com informação fornecida por uma professora bibliotecária responsável (cf. anexo 2).

Para além disto, a biblioteca escolar deve, ainda, mostrar práticas de divulgação e promoção de literatura, como, por exemplo, encontros com autores, saraus, clubes de leitura e outras iniciativas. Neste campo, as responsáveis pela biblioteca dizem encontrar bastante resistência por parte de alunos, mas, em especial e mais gravosamente, por parte de professores, sendo-lhes difícil realizar iniciativas com turmas de professores para quem a literatura faz parte do currículo: Português, Inglês e Francês. Efectivamente, tentei dinamizar a acção da biblioteca, em parceria com uma professora bibliotecária, proporcionando um encontro entre um autor de literatura portuguesa, Samuel Pimenta, recentemente distinguido com a Comenda Luís Vaz de Camões, e alunos de turmas de Português do ensino secundário, que acabou por não se realizar. Foi preparado antecipadamente, porém, a resistência a iniciativas do género, inclusivamente, por parte dos professores, confirmou-se, ao abrigo de justificações várias.

IV – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Les ordinateurs n'ont ni émotions, ni passions. Et c'est pourquoi le champ de l'enseignement de la littérature doit s'élargir au sein de l'institution éducative. La littérature c'est l'humanité de l'homme, son espace personnel. Elle rend compte à la fois de la réalité et du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu. Il faut probablement qu'elle s'enseigne sous des formes neuves, inédites, correspondant aux besoins des hommes d'aujourd'hui.

(Abdallah-Pretceille & Porcher, 2005, p. 138)

4.1. Orientação na escola cooperante

A minha PES decorreu sob a orientação de duas orientadoras da escola cooperante que, de maneiras diferentes, me guiaram nesta primeira experiência de campo, disponibilizando o seu tempo, a sua sabedoria e experiência, e partilhando um amor pelo ensino que nos uniu, desde o princípio. Foi esta cumplicidade que permitiu juntar o companheirismo e a amizade ao profissionalismo e à capacidade crítica que demonstraram sempre ter e saber dosear, tornando-se, inclusivamente, mais do que apenas *amigas críticas*, recuperando o conceito de Ainscow e Conner (1990).

Na disciplina de Inglês, a minha orientação ficou a cargo da Mestre Luz Baião, ao passo que, na disciplina de Francês, a tarefa foi ocupada pela Dra. Aurora Frederique. Ambas demonstraram grande profissionalismo, competência, rigor e minúcia, que se verificavam, constantemente, nas aulas que leccionavam; nas aulas em que me observavam; nas duas reuniões semanais para comentar o que havia sido observado, o que havia por planificar, fazer, avaliar; nos momentos fora das reuniões e das aulas, em que havia sempre palavras de incentivo ou crítica, mas sempre bem dirigidas, nos momentos adequados; nas reuniões de grupo/departamento, em que se notava o seu espírito crítico; nos conselhos de turma, em que usavam o seu direito à palavra, para agir sempre no melhor interesse dos alunos; e na dinamização de actividades extracurriculares e projectos, em que sabiam sempre prever o que seria necessário, prevenir contra os possíveis imprevistos e zelar para que fosse possível levar a cabo as minhas iniciativas.

4.2. Caracterização das turmas

4.2.1. 11º B1

A turma B1 do 11º ano, nível 7 de Inglês, foi a turma que acompanhei, ao longo do ano lectivo, sob a supervisão da Mestre Luz Baião, professora desta turma desde o 10º ano. Era uma turma do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, constituída por 24 alunos, 12 raparigas e 12 rapazes, sendo que 2 rapazes mudaram de curso, no final do 1º período, ficando a turma reduzida a 22 alunos, com a média de idades a situar-se nos 16, como é expectável, neste ano de escolaridade.

O 11º B1 revelou-se, desde o princípio, uma turma com um bom nível de aproveitamento, não só pelas suas classificações, mas por, logo num primeiro contacto com a turma, ao ouvi-los falar em Inglês, ter percebido que a maior parte conseguia comunicar com relativa facilidade, o que é mais do que desejável no nível em que se encontram, mas que, infelizmente, não acontece em todos os casos. Com o passar do tempo, vim a confirmar que esta era, de facto, uma turma boa, com mais dificuldades na comunicação escrita do que na oral e, claro, partilhando aspectos em comum com a generalidade das turmas: alunos melhores e piores, alunos que estão sempre motivados e outros que precisam de constante motivação externa. No entanto, um aspecto era-lhe, especialmente, particular: a sua exigência. Creio que este dado se deve ao facto de terem trabalhado, desde o ano anterior, com a professora Luz Baião, que desde cedo os habituou a se disciplinarem, a serem cumpridores e a receberem, em troca, o melhor que se pode esperar de um professor: rigor, isenção, sentido de justiça, conhecimento científico, orientação, compreensão e desafio constante.

Se, por um lado, tudo isto colocou a fasquia muito alta, por outro, isso fez com que a recompensa por todo o trabalho fosse tão superior, pois sabia que, à minha frente, tinha uma turma exigente e habituada ao melhor. Teria que ser igual ou mostrar-lhes outro *melhor* e foi isso que tentei fazer.

4.2.2. 7º CR

Sob a supervisão da Dra. Aurora Frederique, tive a oportunidade de acompanhar o 7º CR, na disciplina de Francês, nível 1. Esta turma era constituída por

15 raparigas e 14 rapazes, perfazendo um total de 29 alunos, com uma média de 12 anos de idade. Uma vez que, no horário da orientadora, esta era a única turma de Francês atribuída, tive que a partilhar com a minha colega de estágio. Com apenas um bloco de 45 minutos e um bloco de 90 minutos semanais, a gestão não foi fácil, mas fez-se, em coordenação com a orientadora cooperante e a colega, tendo sido possível leccionarmos as aulas necessárias, de acordo com o regulamento interno dos ME.

A turma era desconhecida da orientadora, pelo que, nesse aspecto, nos encontrávamos em pé de igualdade, tendo descoberto a turma, em conjunto, que estava muito receptiva à aprendizagem do Francês, mostrando-se entusiasmados com esta nova LE. De acordo com a orientadora, este é um aspecto frequente, pois trata-se de um nível inicial e tudo parece fácil, para os alunos. De facto, num inquérito posterior feito aos alunos (cf. anexo 3), a maioria revelou achar que o trabalho com um conto, *comptine* e poemas em francês iria ser muito fácil, fácil ou acessível, antes de o fazer concretamente, o que comprova esta disponibilidade para a língua. Os primeiros testes vieram reforçar este aspecto, evidenciando o sucesso da maioria dos alunos.

A par disto, a turma provou ter um bom aproveitamento geral nas restantes disciplinas, sendo o seu comportamento o aspecto mais criticado. Na verdade, a turma era agitada, todavia, considero que não se pode esquecer a sua idade e fase de desenvolvimento, pois se o professor adoptar a postura ajustada a este comportamento, revelando assertividade e domínio da turma, consegue controlar e prevenir a indisciplina, na maior parte dos casos, como tantos estudos sobre o assunto defendem⁸. Ao sermos três professores para uma turma só, pudemos facilmente comprovar isto, pois a mesma turma registava três dinâmicas diferentes, consoante o professor que dirigia a aula. Dentre nós, o menos assertivo reportava mais problemas com o comportamento da turma.

Ainda que se tratassem de jovens adolescentes de 12 anos, senti que era uma turma exigente, por ser uma turma com bom aproveitamento. A maioria dos alunos

⁸ A este respeito, sugere-se a leitura de:

Amado, J. S. & Freire, I. P. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola: Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.

Carita, A. & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na Sala de Aula – Como prevenir? Como remediar?*. Lisboa: Editorial Presença.

gostava de aprender e fez questão de referir tal gosto, aquando da sua apresentação, na primeira aula, assim como afirmou ter hábitos de leitura, de prática de instrumentos musicais e de dança, entre outras práticas culturais. Para o que tinha em mente trabalhar com esta turma, entusiasmos-me imenso descobrir que a maior parte dos alunos lia com frequência. Pude confirmar isso, no dia do primeiro teste, quando muitos acabaram antes do tempo e retiraram das suas mochilas um livro para ler, no fim de terem entregue o teste. Depois de ter receado a escolha do tema, confrontado com as dificuldades da sua aplicação num nível inicial de Francês, tal como a orientadora cooperante me havia prevenido, voltei a estar certo de que valeria a pena e que, no final do ano, teria uma excelente oportunidade de o provar a quem duvidasse do sucesso da utilização do texto literário em níveis iniciais de LE.

4.3. Observação de aulas

A observação de aulas é considerada uma ferramenta de aprendizagem essencial na formação de um professor, constituindo-se como fundamento de uma pedagogia científica, pois, de maneira a poder intervir na sua prática, de forma fundamentada, o professor deve saber observar e problematizar, interrogando a realidade e estabelecendo hipóteses explicativas respeitante ao que observa. Como já vimos, anteriormente, intervir e avaliar são etapas consequentes (Estrela, 1994).

Neste sentido, Wajnryb (1992) considera a observação como uma competência que pode ser aprendida e melhorada com a prática. Sendo fundamental para ajudar o professor a ser um prático reflexivo, acepção cunhada por Zeichner (1993), a observação incita-o a ser crítico quanto às suas práticas de ensino e aos seus pressupostos pedagógicos. Porém, ressalve-se que, não obstante a sofisticação dos instrumentos de observação criados por investigadores da área, não existe observação objectiva, porquanto o que observamos será sempre determinado pelo que esperamos ver, razão pela qual os esquemas de observação são, inevitavelmente, subjectivos (Nunan, 1992). Recentemente, tem-se discutido a classificação rígida que estes esquemas exigem, dada a complexidade das dinâmicas de uma sala de aula que, naturalmente, não conseguem ser totalmente apreendidas numa lista de categorias pré-desenhada. Para além disso, há que ter em conta a produção de uma espécie de

tunnel vision produzida pela determinação de tipos de observação focalizada que se, por um lado, permitem uma clareza com relação ao que se observa, por outro lado, limitam e restringem o processo de observação (Bailey, 2004).

Assim sendo, fugindo à prática largamente generalizada de observação focalizada, incentivada nas didáticas de LE, optei por uma outra via que pudesse trazer um olhar diferente à sala de aula observada, mas que se constitui como uma forma e meio de observação igualmente válida. Inspirado por *Life in Classrooms* de Jackson (1968), procurei valer-me de uma ruptura com metodologias tradicionalmente utilizadas na investigação qualitativa, seguindo por uma outra porta que leva ao tratamento dos dados obtidos através de outras formas de observação.

Por isso, a observação feita durante o 1º período de aulas, na escola cooperante, pode-se classificar como participada, quanto à situação/atitude do observador e como naturalista, quanto ao processo de observação. Com efeito, procurei, através desta técnica, obter um descritivo comportamental coerente, formulando inferências que se referem a causas e, sobretudo, a finalidades imediatas dos comportamentos registados. Ao intervir no trabalho do professor observado, fui pedindo alguns esclarecimentos acerca das suas opções, visando o esclarecimento das pistas levantadas pela observação e originando o levantamento de novas pistas explicativas (Estrela, 1994) (cf. anexo 4). Esta técnica é igualmente denominada *entrevista-acção*, por se inserir dentro da acção que ocorre e constituir “um processo de recolha de dados que se situa entre a entrevista e a acção” (Estrela, 1994, p. 35).

A finalidade deste tipo de observação foi o estabelecimento de *biografias*, como Henry (1961) as entende, construídas a partir do que observei, compostas por um grande número de unidades de comportamento que se fundem umas nas outras. Não sendo uma observação selectiva, procedi “a uma acumulação de dados, pouco selectiva, contudo, passível de uma análise rigorosa” (Estrela, 1994, p. 46), tendo-me preocupado, principalmente, com “a precisão da situação, isto é, com a apreensão de um comportamento ou de uma atitude inseridos na situação em que se produziram, a fim de se reduzirem ao mínimo as dúvidas inerentes à sua interpretação” (Estrela, 1994, p. 46).

De acordo ainda com Estrela (1994), a continuidade é um dos princípios de base que possibilita uma observação correcta, na medida em que a selecção dos acontecimentos é arbitrária, ao se verificar fora do contexto da acção, sendo o processo vital caracterizado pela sua ininterrupção. Segundo Henry (1961),

esta observação fornece *dossiers* mais completos, mas também mais difíceis de analisar. A lição que se pode tirar da filosofia da continuidade é a de que, embora seja impossível anotar tudo o que se produz [numa sala de aula] . . . devemos ser sensíveis ao facto de que tudo se passa quando nada parece passar-se. (pp. 70-71)

Será, portanto, pelo registo e pela análise deste *continuum* que se pode obter a significação intrínseca dos comportamentos (Estrela, 1994). Sobre isto, Carthy (1966) acrescenta ser vital que esta observação seja registada com imparcialidade, no sentido de o observador não ser influenciado pela sua própria avaliação do que está a acontecer, registando tudo, por mais que possa parecer sem importância, no momento. Não obstante, Bailey (2004) destaca que este tipo de observação é muito interessante, precisamente por propiciar uma dimensão humana interpretativa à observação, muitas vezes ausente noutros tipos de observação.

Desta sorte, tive a oportunidade de observar aulas ministradas pelas duas orientadoras cooperantes e por outras docentes que se disponibilizaram para colaborar neste processo. Assim, não só assisti a aulas de Inglês e Francês leccionadas às turmas que me tinham sido atribuídas, como observei aulas de Inglês e de Francês, noutros níveis, com outras professoras. De Inglês, assisti a aulas do 11º B1 e, ainda, de uma turma de 10º ano, nível 6, e outras duas turmas de 11º ano, nível 7, uma do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias e uma do de Línguas e Humanidades. Quanto a turmas de Francês, para além de todas as aulas do 7º CR, observei aulas de uma turma de 8º ano, nível 2, e de outra de 9º, nível 3.

Após cada aula observada, reunia-me com cada orientadora cooperante, nos nossos seminários bissemanais, discutindo as minhas anotações que esboçavam várias questões sobre o *como?*, o *porquê?* e o *para quê?* de certos comportamentos e opções da professora, no que respeita a actividades, estratégias, metodologias e recursos (cf. anexo 4). Muitas vezes, na fase final da observação, as orientadoras

sugeriam-me que focalizasse a observação num aspecto em particular, desafiando-me a tentar justificar determinada maneira de agir ou opção metodológica.

4.3.1. 11º B1

Por sugestão da Mestre Luz Baião, procedi à observação das aulas desta turma a partir de uma posição o mais próxima possível da do professor, ainda que num lugar de aluno, tendo por isso ocupado a primeira mesa, encostada à porta da sala, de forma a poder observar a professora e a turma, por completo. Segundo esta orientadora, se estivesse no fundo da sala, conseguiria, igualmente, observá-la e à turma, mas não veria, facilmente, as caras dos alunos e isso não só dificultaria a associação da cara dos alunos aos seus nomes, como afectaria o contacto com eles, sendo maior o choque na primeira aula leccionada. Se estivesse à frente da turma, não conseguiria observar, devidamente, a orientadora, passando, inclusivamente, a estar numa posição de observado, por parte dos alunos, quando se impõe um papel de observador.

No que diz respeito à sua posição na sala, a orientadora costuma colocar-se ao canto da sala, perto da porta, de forma a ter um ângulo de visão amplo que lhe permita observar bem todos os alunos, reforçando o controlo sobre o que fazem e permitindo visualizar as suas reacções às actividades. Este foi um contributo que trouxe das suas aulas, pois pude verificar que é efectivo, ao ter conseguido controlar a turma e reagir à sua linguagem corporal.

De tudo o que se observou no que toca às aulas desta orientadora, há a destacar, na construção da relação pedagógica, a abertura e disponibilidade da professora aos alunos, patente na forma como se dirigia ao alunos, sorrindo, receptiva à participação, e disponibilizando o seu endereço de *e-mail* e número de telemóvel, caso os alunos precisassem de esclarecer alguma dúvida ou avisar acerca de um imprevisto.

Respeitante a aspectos de gestão e organização do trabalho na aula, notou-se o registo sistemático de sumários no quadro, redigindo por extenso os números ordinais; o registo de informação diária dos alunos, em grelha própria (cf. anexo 5), no que toca ao comportamento, desempenho e avaliação de tarefas da aula, com a vantagem de

promover a avaliação contínua; e a solicitação, por escrito, aos alunos, de registos de *feedback* (cf. anexo 6), com vantagem de produção escrita pelos alunos e de partilha das reflexões avaliativas destes em relação às aulas. Destaca-se, ainda, a avaliação da escrita como processo, incentivando os alunos a usar o *feedback* para melhorar o texto que só era avaliado na versão final.

Relativamente a actividades e metodologias, a orientadora variava bastante, demonstrando articular bem as matérias, ao ponto de cruzar os temas do programa, na sua leccionação. Do trabalho individual ao trabalho de grupo, passando por trabalho de pares, toda a forma de interacção era aproveitada para realizar tarefas que podiam ser um simples exercício de completamento de espaços, a discussão de um texto ou vídeo, um *brainstorming* de ideias sobre determinado tema ou um debate sobre um assunto polémico. Com relação à gestão de recursos, houve troca de impressões quanto à organização de informação no quadro e utilidade para os alunos, bem quanto ao hábito da professora de verificar os cadernos dos alunos.

Por último, havendo, porém, muito mais a registar, para o fim deste relatório importa, sobretudo, centrar sobre a utilização do texto literário. Assim, neste campo, pode-se afirmar que a orientadora demonstrou fazer exploração deste recurso, no 10º ano, ao aproveitar um poema do manual, na unidade “Um mundo de muitas línguas”, para leitura, interpretação e posterior discussão sobre amigos virtuais. Mais tarde, como prática de leitura extensiva, explorou o conto “Mrs. Bixby and the Colonel’s coat”, presente na colectânea *Tales of the Unexpected*, de Roald Dahl. A abordagem utilizada não foi tradicional, não passando pela leitura do texto em aula, seguida de realização de exercícios previstos no manual. Pelo contrário, pôs em prática exercícios de pré-leitura criados por si, fazendo uso do *PowerPoint* e de imagens, clarificou conceitos literários, explorou excertos da obra e promoveu a realização de trabalhos de grupo cingidos a um tema entre os seguintes: *background* histórico e simbologia, autor, personagens, temáticas e análise formal.

Seria injusto relatar uma observação a esta professora sem se fazer menção ao seu espírito crítico, sempre activo, no seu discurso, na sua postura, na produção de materiais e em tudo o que faz. Sem dúvida um modelo a seguir, por representar a fuga ao *establishment*, por inspirar a acreditar em nós e a fazer por nós.

4.3.2. 7º CR

A observação das aulas da Dra. Aurora Frederique ocorreu de forma diferente, no que concerne à minha posição enquanto observador, pois, por uma questão de logística da sala em que decorriam as aulas de Francês, a professora indicou que me sentasse na fila de trás, na última mesa, junto à porta. Consegui posicionar-me de forma a poder observar a professora e a turma, por completo, no entanto, como previu a Mestre Luz Baião, era-me impossível ver a cara da maior parte dos alunos, o que poderia dificultar a associação da cara dos alunos ao seu nome. Tal não aconteceu, pois como estratégia de remediação, a orientadora de Francês introduziu um jogo de apresentação que permitiu a fácil memorização do nome de todos, consoante o lugar.

Posto isto, a propósito das aulas desta orientadora foi possível observar a sua dinâmica alegre, na construção da relação pedagógica, não permitindo momentos mortos na aula e reagindo sempre à participação dos alunos, aliando o humor ao ensino. Dispunha de uma grelha onde apontava sempre o registo de trabalhos de casa, após verificação, o que valoriza o esforço de quem faz e pune quem não faz.

No que toca a actividades, metodologias e recursos, a orientadora também variava, fazendo bastante uso da canção e do vídeo, recursos que aproveitava como *déclencheurs*. Promovia actividades diferentes de exploração das competências de compreensão, produção e interacção, que eram, depois, testadas nos momentos de avaliação sumativa. Com bastante material criado por si, dava, todavia, bastante uso ao manual, que não deixava de criticar. Questionada acerca disto, alegou que os encarregados de educação gastam bastante dinheiro com os manuais e que, por isso, se deve utilizar o manual, de forma a que estes não achem que foi um investimento em vão. Contudo, reiterou a predilecção por material original da sua criação.

No que diz respeito à utilização do texto literário na sala de aula por parte desta docente, esta não foi possível verificar-se, por várias razões. Ressalve-se, desde já, que a orientadora tem a literatura como uma das suas paixões, pelo que a sua utilização em nada se deve a um desprazer relativamente ao texto literário. Deve-se, antes, ao facto de esta turma ter tido três professores a dirigi-la, uma orientadora e dois estagiários. Assim, tendo o 1º período sido o único em que a orientadora deu

aulas e ao se tratar de uma introdução à LE, a professora não considerou o texto literário como meio a explorar, afirmando que só o costuma utilizar a partir do nível 2 ou 3.

4.4. Planificação, leccionação e avaliação de aulas

Na minha experiência de professor estagiário, a questão da planificação foi a que me ofereceu mais resistência, em parte, talvez pela minha natureza muito intuitiva e espontânea, mas sobretudo, creio, pelo paradoxo inerente ao acto de planificar, tal como Harmer (2012) o categoriza. Se tivermos em consideração que, à medida que uma aula se desenrola, tudo se desenvolve à volta das interacções entre professor, aluno e LE, com base no que já aconteceu e está a acontecer, compreendemos que o que ocorre é, então, resultado de um sistema interactivo extremamente complexo. Por isso, se por um lado interessa planificar, para se ter ideia do que se pretende fazer, por outro, a predeterminação do que irá acontecer, antes de realmente acontecer, incorre no perigo de nos fazer perder algo que surja com potencial para ser explorado e que não o é por se estar preso ao cumprimento de um plano (Harmer, 2012).

Independentemente da posição futura que poderei ter em relação a este paradoxo, como Harmer (2012) prevê, enquanto professor estagiário a ser observado por orientadoras, fiz sempre planos de aula elaborados (cf. anexo 7), como pedido, o que nos mune de confiança, no sentido de planificarmos contra alguma eventualidade, mas de igual modo, porque ter um plano detalhado é prova de que se pensou, articuladamente, sobre aquela aula em questão, na gestão dos objectivos, actividades, metodologias, recursos e padrões de interacção. Durante a minha PES, ambas as orientadoras reforçaram esta ideia de que nada é ao acaso, sendo tudo pensado, com intenção, o que permite um ambiente de segurança e disciplina na sala de aula, sem nunca ignorar, no entanto, os contributos dos alunos.

Posto isto, durante este ano lectivo, tive a oportunidade de leccionar várias aulas de Inglês e de Francês, indo além dos mínimos exigidos, com aulas leccionadas a turmas de outros professores que me concederam essa benesse. Tive, ainda, uma experiência interessante, que passou por aplicar o mesmo plano de aula à minha turma e a uma outra turma de 11º ano, do curso de Línguas e Humanidades. Após esta

experiência, cimentei a opinião de que me parece fundamental, enquanto estagiário, ter uma prática o mais diversificada possível, de forma a que vários ambientes e situações possam ocorrer e que deles seja possível retirar experiência, através de um processo de reflexão e debate com as orientadoras. Uma turma é uma realidade, ao passo que outra turma, noutro contexto, é outra realidade. Portanto, outras turmas e outros contextos possibilitam uma abertura da PES a outras realidades que, sem dúvida, nos preparam melhor, munindo-nos de estratégias, recursos e metodologias que se adquirem não só com teoria, mas também com a necessidade de inovar, adaptar e adequar o processo ensino-aprendizagem face aos contratempos ou simplesmente face à diferença.

4.4.1. Inglês – 11º B1

4.4.1.1. Leitura Extensiva: *The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*

Depois de mais de 10 aulas leccionadas sobre conteúdos do programa como “O jovem e o consumo” e “Um mundo de muitas culturas”, no final de Março chegou a altura de iniciar a utilização do texto literário na aula de Inglês, algo para o qual já me preparava desde o 1º ano do ME, quando decidi que este seria o tema da minha PES.

Assumindo a leccionação da unidade de leitura extensiva, apliquei um inquérito aos alunos, que recolhi e analisei, depois de terminadas as aulas desta unidade, de forma a obter uma avaliação mais completa (cf. anexo 9). Servi-me, igualmente, dos textos produzidos pelos alunos, enquanto *feedback* das aulas que quisessem comentar, para apoiar a análise das várias actividades (cf. anexo 10).

De acordo com o que foi anunciado no primeiro capítulo e procurando contrariar o favorecimento de tipos de leitura mais pragmáticos, tão comuns no contexto português de ensino de LE, como Matos (2011) denuncia, a minha experiência de utilização do texto literário, na sala de Inglês, passou pela aplicação de um modelo integrado que procurou reunir o melhor de várias abordagens, entre elas, o modelo cultural, o modelo de crescimento/enriquecimento pessoal ou Estética da Recepção e o modelo de literacia crítica. Destarte, seguindo vários dos seus pressupostos, planifiquei uma unidade didáctica (cf. anexo 8) que permitisse uma

variedade de actividades que, por sua vez, concorrendo para o cumprimento dos vários objectivos, permitissem aos alunos desenvolver várias competências, como as de interpretação e análise do texto e linguísticas, bem como promover o seu espírito crítico, a reflexão temática e a exploração da intertextualidade.

De igual modo, procurei descolar-me daquela que tem sido uma descrição do professor de LE, na realidade portuguesa, no que toca à utilização do texto literário, com o docente a monopolizar o acesso ao texto, semântica, cultural e simbolicamente, informando ou descodificando, o que gera passividade, por parte do aluno, em todos os aspectos, demitindo-se do seu papel de leitor e receptor, ou se preferirmos, de interlocutor do texto (Matos, 2011; Mello, 1998).

Actividades de motivação para a leitura continuada do texto

Como já vimos, um dos grandes desafios que se coloca ao professor, neste campo, é motivar o aluno para a leitura continuada do texto. Para este fim, além de ser fundamental ter em conta todos os critérios essenciais de selecção do texto literário a utiliza, importa, da mesma maneira, desenvolver actividades que vão, continuamente, motivando os alunos para a leitura, no decorrer do processo.

Desta sorte, tive sempre a preocupação de motivar os alunos para a leitura do texto literário, explorando o princípio pedagógico-didáctico da descoberta, segundo o qual os alunos desenvolvem interesse pelo texto, à medida que o descobrem. Inspirado pela palestra de Hitomi Masuhara (2012), intitulada “Magical Mystery Tour in your class? – The value of discovery approaches”, procurei contrariar o recurso a actividades e materiais que se centrassem na transferência de conhecimento entre professor e aluno, focando-me na possibilidade de, antes, proporcionar oportunidades para desenvolver competências, promover espírito crítico e autonomia. Por isso, tentei criar materiais mais desafiantes e cativantes para os alunos, de forma a conduzi-los a pensarem mais criativa e criticamente e a tomarem iniciativas relativamente à sua própria aprendizagem. Assim, procurei que esta descoberta se fizesse, por exemplo, explorando a intertextualidade, recorrendo a linguagens actuais distintas, a que os alunos têm acesso, dentro das suas áreas de interesse, como o cinema, os videojogos, a fotografia, o teatro e a pintura (cf. anexo 8). Ao explorar as ligações entre a obra e os

seus interesses, espero ter tornado o texto mais apelativo, motivando-os para a sua leitura.

Por outro lado, tive a preocupação de explorar o princípio pedagógico subjacente ao princípio da tarefa, que foi o de dar um objectivo para a realização das tarefas de leitura, nunca se tratando de ler *per se*. Com as mais variadas tarefas, procurei gerar interesse e motivação para a sua resolução, assegurando que tal contribuía para um maior envolvimento com o texto, motivando, igualmente, para a sua leitura (cf. anexo 8). Nas palavras de Duff e Maley (1990, p. 5): “What we are interested in is engaging the students interactively with the text, with fellow students, and with the teacher in the performance of tasks involving literary texts”.

Dentro desta categoria, quero destacar a actividade de discussão e reflexão de hábitos culturais (cf. plano de aula transitório do anexo 8), centrada, numa fase posterior, nos hábitos de leitura, pois parece-me bastante pertinente, ao reunir uma série de propósitos que são importantes ter em consideração, no âmbito de uma disciplina cujo programa (Moreira *et al.*, 2003) prescreve a leccionação de outras unidades didácticas para além da exploração de uma obra literária. Neste sentido, ao “réinvestir le pédagogique dans le réel” (Rosier & Pollet, 1994, p. 64), procurando conhecer as leituras e as representações dos alunos sobre literatura, a realização do inquérito teve por objectivo auscultar os hábitos de leitura dos alunos, tendo desenvolvido actividades associadas ao inquérito, com o objectivo de fazer a ponte entre unidades didácticas, promover a reflexão e discussão sobre hábitos de leitura e motivar para a unidade didáctica a iniciar. Na concepção do inquérito, a cargo dos alunos, orientei para que as questões sondassem os gostos dos alunos, as suas práticas e as suas representações em termos de leitura, tal como Dufays, Gemenne e Ledur (2013) sugerem, a fim de se desenhar um perfil da turma e pôr em evidência as grandes tendências que se estabeleceram.

Actividades de promoção do espírito crítico

Se, por um lado, o texto literário tem potencial no desenvolvimento do espírito crítico, por outro, este encontra-se dependente de actividades que o promovam. Neste sentido, a prática de escrita de um *Double-Entry Reading Journal* foi incentivada

desde as primeiras aulas, tendo cada aluno recebido um modelo (cf. anexo 11) com indicações específicas sobre como se pode processar este registo de notas de leitura e a sua utilidade. Esta prática, que adaptei a partir das sugestões de Angelo e Cross (1993), Dufays *et al.* (2013) e Matos (2012), promove a reflexão, na medida em que se trata de um registo de informação textual (citações, imagens, recursos estilísticos) complementado com um registo de pensamento crítico sobre o que se apontou na coluna anterior, podendo ser uma reacção, reflexão, questão, teoria ou nova aprendizagem.

Outra actividade promotora de espírito crítico foi o *quiz* em equipas (cf. plano de aula 5 do anexo 8) , em que o objectivo era levar os alunos a reflectir, expressando a sua opinião de acordo com o questionado, o que obrigava a uma compreensão holística da obra. Nesta actividade, tive a oportunidade de assistir a participações muito interessantes, com alunos a partilharem interpretações muito pertinentes sobre a obra e as suas temáticas. Segundo um princípio da Estética da Recepção, o leitor deve ficar com o papel principal da dialéctica leitor-texto, o que se traduz nos alunos a interpretarem o texto, sem terem que se forçar a uma única explicação sobre o que lêem (Schofer, 2004). Esta actividade pode ser organizada de modo a promover a competição entre grupos.

Esta questão da promoção do espírito crítico esteve patente, como desejável, na maioria das actividades desenvolvidas, aquando de actividades de desenvolvimento da competência de interpretação e análise do texto e também de exploração da intertextualidade, as quais se vão descrever, de seguida, em maior pormenor.

Actividades de desenvolvimento da competência de interpretação e análise de texto

Um dos objectivos do trabalho de exploração do texto literário é conseguir que os alunos leiam sem obrigação, tirando partido das inúmeras vantagens que este tipo de texto lhes apresenta. Porém, para tal, importa que estes desenvolvam competências de leitor, nomeadamente de interpretação e análise de texto, treinando *sub-skills* como previsão, dedução de significado, inferência de atitude, *skimming*, *scanning* e detecção e interpretação de pressupostos (Tomlinson, 1986).

Para esse efeito, uma actividade que pareceu ter bastante eficácia no desenvolvimento desta competência foi o exercício de *guided imagery* (cf. anexo 12). De facto, este exercício proporcionou aos alunos uma espécie de treino na análise de *setting*, pois tratava-se de, com os olhos fechados, ouvirem uma descrição detalhada de *setting*, a partir de excertos tirados da *novella*, sendo, depois, encorajados a registar as impressões provocadas por esta audição. De seguida, compararam as suas descrições e discutiram-nas, tendo em conta a forma como o autor cria expectativas nos leitores, o que acontece quando estas são ou não correspondidas no texto e, ainda, como muitas vezes os julgamentos sobre as personagens são baseados em aparências externas. Com isto, creio que os alunos puderam perceber parte do poder do texto literário, ao criar imagens mentais, em representação do que ouviam. Habitados a ver imagens já criadas pelo cinema, pela televisão, pelo teatro, pelos *video-clips* e pelos desenhos animados, muitos alunos pareciam desconhecer este poder da literatura, revelando admiração ao ouvirem a disparidade de reacções por parte dos colegas, dado que cada um criou a sua imagem, de acordo com a sua percepção. Confrontados com estas diferenças, admitiram que, em parte, se deviam à maneira diferente que cada um tem de entender as coisas, aos seus preconceitos, à sua experiência de vida. Na prática, de acordo com Schofer (2004), o texto literário é, na sua essência, conotativo e altamente sugestivo, como já havíamos visto em Maley (1989), o que ensina o aluno acerca da universalidade do sentido conotativo do discurso humano.

Outra actividade desenvolvida neste campo foi uma ficha de trabalho que consistia na associação de três descrições a três personagens da obra (cf. anexo 13). Com esta actividade, pretendia-se uma aproximação àquela que seria a experiência de leitura dos alunos, apresentando-os ao texto, de forma subtil e disfarçada, contendo apenas aspectos centrais da descrição, com supressão de partes. Após terem feito a associação, alguns alunos leram as descrições e justificaram as suas atribuições, de acordo com pistas levantadas pela sua interpretação do texto. Alguns acertaram, outros não e foi interessante observar esta discrepância, pois, como lhes revelei, esta obra tem como uma das suas temáticas a manutenção das aparências, pelo que há alguma uniformidade na descrição e apresentação das personagens, à primeira vista,

sendo, inclusivamente, propositada a confusão entre elas. Neste ponto, aproveitei para destacar que não importava não se compreender todas as palavras do texto, uma vez que retiramos significado pelo contexto. Ao ler o texto, não interessa compreender ou justificar cada palavra que surge, mas jogar com os traços linguísticos e padrões que se conhece e compreende, de modo a atribuir significados que se conseguem justificar. Por isso mesmo, a leitura é entendida como sendo pessoal, sem que isso signifique que seja puramente subjectiva, visto que se baseia em aspectos específicos do texto (Schofer, 2004).

Um outro exercício que revelou ter bastante efeito no desenvolvimento da competência de interpretação e análise do texto foi o da leitura e comentário de excertos. No entanto, este não se limitou a uma abordagem redutora de leitura e comentário imposta pelo professor como única. Pelo contrário, considerando que cada aluno responde, de forma singular, a cada texto, valorizaram-se diferentes interpretações, tal como Amer (2003) postula. Assim, lemos em conjunto o primeiro parágrafo da obra, analisando-o nos seus vários elementos, como forma de os preparar para o texto que iriam encontrar, carregado de simbolismos, mensagens subliminares e múltiplas interpretações possíveis. Com esta actividade, pretendi que pudessem dar largas à sua imaginação, dentro do que lhes era apresentado, valorizando os seus contributos e tentando, sempre, alargar mais a sua visão, mostrando que quase cada frase escondia ou revelava algo sobre uma personagem ou acontecimento. Tal baseia-se no princípio estético-pedagógico que Bleich (1975; 1978), Fish (1980) e Iser (1978) reforçam, segundo o qual os leitores se encontram envolvidos no processo de significação do texto. Isto é, ler o texto interactivamente implica que o leitor se mova no próprio texto, não se reduzindo a estudá-lo enquanto objecto estático. Podemos, inclusivamente, falar de leitura enquanto *criação conduzida*, numa tradução livre do conceito *création dirigée* de Sartre (1964), que materializa esta ideia de que os leitores colocam à disposição do texto a sua experiência de vida e os seus pensamentos. Desta forma, temos a possibilidade de vários significados, não havendo apenas um que é a intenção do autor, como Barthes (1977) desconstruiu. No anexo 14, pode-se observar uma cópia da primeira página da obra, onde apontei os vários elementos a analisar com os alunos. Apesar de a turma ser, em geral, bastante

participativa, aqui começaram a sobressair os alunos que demonstravam maior sensibilidade literária. Todavia, noutras actividades, houve possibilidade de perceber que mais alunos havia com esta sensibilidade, possivelmente desenvolvida durante este processo, ao revelarem interpretações pessoais baseadas nas suas leituras e notas pessoais.

No mesmo sentido, destaca-se um exercício que consistia em pedir a voluntários para partilharem as notas tomadas nos seus *journals* ou directamente no texto (cf. anexo 15), de forma a valorizar esta prática, aconselhada, entre outros, por Dufays *et al.* (2013), visando “prendre en compte les lectures privées des élèves, à répondre à ce besoin si souvent exprimé de reconnaissance de leur jardin secret” (p. 176). Foi, então, que pude comprovar que alguns dos alunos mais tímidos na expressão oral não ficavam atrás na sua competência de interpretação de texto, revelando-se atentos aos pormenores e capazes de estabelecer ligações muito interessantes entre vários elementos do texto. Alguns alunos pareceram não apreciar este exercício e, para isso, poderá ter contribuído o facto de nem todos terem tomado notas sobre o que leram ou, quiçá, de não gostarem de partilhar o que escreveram, por vergonha de ficar aquém do esperado. Contudo, esclareci que, ao contrário do que estavam habituados nas ciências exactas, com o texto literário qualquer interpretação é válida, desde que devidamente fundamentada, pelo que esse não deveria ser um motivo para não participarem. Ainda assim, procurei não insistir muito com quem não se sentisse à-vontade para partilhar as suas impressões, de modo a não criar pressões desnecessárias ao processo de leitura e análise da obra.

Actividades de exploração de intertextualidade

A exploração da intertextualidade foi uma constante das actividades de exploração do texto literário, porquanto serviu como ferramenta para tornar o texto mais apelativo aos alunos, motivando-os para a sua leitura, a partir de ligações estabelecidas com outras linguagens que lhes são familiares e que fazem parte do seu leque de interesses.

Desta sorte, a breve introdução ao contexto histórico e cultural da obra estudada foi feita a partir da projecção de imagens e clipes de vídeo curtos

representativos da Inglaterra Vitoriana e do autor do texto, com recurso a *PowerPoint* e *Prezi* (cf. anexos 16 e DVD) que ia analisando com os alunos, incitando-os a comentar o que observavam. Esta actividade permitiu que os alunos se familiarizassem com a época de produção da obra e o contexto biográfico do autor, activando conhecimento que pudessem ter sobre o assunto e promovendo interpretação de documentos autênticos como fotografias, pinturas e excertos de documentário. Sendo, desde logo, informados que não se pretendia uma leitura biográfica da obra, pelo facto de esta poder ser bastante redutora, não se deixou de considerar a pertinência que alguns contributos da mesma podem ter para a compreensão e análise do texto.

Outro exercício interessante foi a observação de *freeze-frame shots* (cf. anexo 17) de uma adaptação da obra para videojogo, sendo os alunos desafiados a fazer uma actividade de especulação em torno da construção de hipóteses sobre o que iriam encontrar no livro. Esta observação de elementos visuais permitiu que os alunos treinassem a sua análise, não descurando nenhum elemento, pois tudo conta para a mensagem que se quer passar: a existência de nevoeiro não é coincidência meteorológica, a disposição dos objectos também não é ao acaso e a existência de determinados objectos é reveladora de mensagens subliminares que devem ser interpretadas. No fim da discussão, incentivei os alunos que gostam de videojogos a adquirirem o jogo, se possível, de forma a poder envolvê-los mais na história, o que poderia motivar para a leitura do texto original.

No mesmo plano, desenvolvi uma actividade que passava por projectar imagens, fazendo a respectiva análise com os alunos (cf. anexo 18). A actividade consistia em olhar as imagens e responder a perguntas que lhes colocava, levando-os a especular sobre a possível relação existente entre a imagem e o que tinham lido da obra. Várias interpretações foram feitas e todas válidas, com os alunos a mostrarem terem lido, pelo menos, o primeiro capítulo, pois foi imediata a relação entre a primeira imagem, de uma porta, e o primeiro capítulo que revolve à volta da história de uma porta. Com o objectivo de alargar a sua rede de ligações abstractas, desenvolvendo pensamento divergente, ao mesmo tempo que explorava a sua criatividade, obtive interpretações muito interessantes sobre a relação das várias imagens com a obra. Este exercício serviu de ponte para a análise da obra em

concreto, ouvindo o que os alunos tinham a dizer sobre o que tinham lido. De forma a não nos dispersarmos, ia projectado algumas citações, recolhendo comentários sobre estas e o seu contributo para o desenrolar da narrativa, reconstruindo a acção e interpretando os seus elementos, sempre em colaboração com os alunos.

Das actividades com maior sucesso junto dos alunos, há a destacar a observação de obras de arte do século XIX, seguida de análise e relação destas com a obra literária em estudo, enquanto produto das mesmas preocupações do fim-de-século, na Grã-Bretanha (cf. plano de aula 4 do anexo 8). Depois de uma breve introdução teórica ao Romantismo, em grande parte sustentada pelos próprios alunos que se encontravam a estudar este movimento artístico na disciplina de Português, os alunos observaram dois quadros de dois pintores diferentes (cf. anexo 19), tendo sido desafiados a listar pormenores e a descrever cada pintura, conforme o que observassem. Depois de algum tempo para tal, cada grupo foi chamado a partilhar as suas ideias com a turma, reportando-se às suas notas sobre as pinturas, devendo relacioná-las com a obra de Stevenson. Entretanto, fui sempre orientando o processo, ajudando-os a estabelecer as possíveis comparações, chamando a atenção para pormenores que lhes pudessem escapar e informando-os sobre elementos da pintura, mitológicos, pagãos e fantásticos, até então desconhecidos. Mais uma vez, pondo à prova a sua capacidade de análise, interpretação e espírito crítico, os alunos estiveram à altura, reagindo muito bem à actividade, mostrando interesse e participando, activamente, com conhecimentos recentemente adquiridos. Afastando-nos um pouco do texto, foi possível continuar a explorar a obra, sem cansar os alunos com actividades que impliquem exploração concreta do texto. Além disso, possibilitou a introdução de novos conteúdos, bastante valorizados pelos alunos, como se pode comprovar pelo seu testemunho em *feedback* (cf. anexo 20) e na avaliação que fizeram da actividade (cf. anexo 9).

Aquela que se constituiu como a actividade preferida dos alunos foi a visualização de um clipe da adaptação cinematográfica da obra por Rouben Mamoulian (1931), em que Jekyll se transforma em Hyde. Os alunos foram indagados sobre esta revelação, tendo procurado saber até que ponto as suas previsões sobre a obra estavam certas. Muitos não previram e os que já sabiam partilharam como

chegaram a essa descoberta. Entretanto, fi-los reflectir sobre as diferenças e semelhanças entre o Jekyll e Hyde da adaptação e o que imaginaram, ouvindo as suas conclusões. Com a minha ajuda, chegámos à discussão da representação de acordo com o contexto da obra cinematográfica, fazendo-os entender que a diversidade de interpretações e representações nasce da variedade de pontos de vista que, por sua vez, tem origem na diversidade de leituras e imagens mentais que cada leitor vai construindo à medida que lê. É por esta razão que o Hyde de Mamoulian tem traços muito próximos da raça negra, considerada uma ameaça ao povo americano na época da sua criação. Mamoulian e a sua equipa procuraram um monstro que representasse o seu Hyde e esse monstro, à época, correspondia à imagem da raça negra. Tal levou-nos, de novo, a uma discussão sobre racismo, que já tínhamos tido em aulas anteriores a propósito de “Um mundo de muitas culturas”, onde pudemos, inclusivamente, atestar o racismo exacerbado contra a raça negra, nos EUA de então. Entretanto, de forma a poderem enriquecer o seu olhar sobre a obra original, aconselhei-os a visualizar outras adaptações, como a de Saville e Fleming (1941) e a de Heyman, Tanen, Tanen e Frears (1996), intitulada *Mary Reilly*, mais recente e com uma perspectiva inovadora, apropriada especialmente ao grupo encarregue do tema “Women and Femininity”.

Actividades de reflexão temática

Pode-se considerar que várias actividades foram de reflexão temática, desde a análise de excertos ao *quiz* em equipas. Não obstante, interessa destacar duas actividades que foram, por excelência, de reflexão temática: os trabalhos escritos em grupo e respectivas apresentações orais.

Relativamente aos trabalhos escritos, surgiram trabalhos muito bons, outros bons e outros razoáveis, não se podendo considerar nenhum dos trabalhos apresentados como negativo. Todos cumpriram aquilo a que se tinham proposto, fazendo uma análise do seu tema na obra estudada. Além do mais, foi dada a oportunidade de poderem fazer melhorias, após uma primeira avaliação, podendo, assim, melhorar a sua classificação, ao mesmo tempo que desenvolviam e aprofundavam a sua reflexão sobre o tema. Destaco que, durante duas sessões,

permiti trabalho de grupo livre em aula, prática a que os alunos estavam habituados com a orientadora cooperante e que resolvi adoptar, largamente convencido do efeito das suas vantagens, defendidas por esta professora. Com efeito, tendo já cada grupo as suas linhas de orientação específicas e ideias para maturar, os alunos aproveitaram o tempo dado para preparar o seu trabalho, contando com a minha orientação. Puderam utilizar portáteis, o computador da sala, os telemóveis e os recursos da biblioteca, desde que mostrassem trabalho em progresso. A maioria mostrou bastante pesquisa, organização na divisão de tarefas, entusiasmo pelo tema do trabalho e empenho, não só evidente pelo que mostravam, mas pelo que perguntavam e esclareciam, o que revelava envolvimento no processo. Os trabalhos encontram-se, na sua versão melhorada e por mim comentada e avaliada, nos anexos 21.

Todas as apresentações orais foram seguidas de discussão sobre o tema apresentado, tendo os alunos direito a colocar dúvidas ou questões e sendo o grupo responsável pelo trabalho aconselhado a levar preparadas algumas questões, caso a turma não tivesse questões a colocar, de forma a se criar um debate à volta dos tópicos mais importantes relativos ao tema em análise. Para meu deleite, a maior parte dos grupos revelou estar bem preparada para a apresentação, pois para além de apresentarem as conclusões do seu trabalho, souberam justificar as suas posições, contribuindo com ideias próprias, tendo criado, inclusivamente, jogos sobre o seu tema, de forma a integrar a turma que assistia, com perguntas e actividades dinâmicas. Os alunos foram avaliados nesta actividade de acordo com parâmetros especificados numa grelha (cf. anexo 22) que criei para o efeito.

Actividades de sistematização de informação

Quando se explora um texto literário de relativa extensão com os alunos, a certa altura surge a necessidade de sistematizar informação. Contudo, a forma como se propõe aos alunos sistematizar essa informação não tem que ser monótona, nem repetidamente a mesma.

Assim, aproveitando a discussão de síntese de capítulo que se instalou numa aula, a certa altura, parti para a discussão de questões cujo objectivo central era levar os alunos a prever o enredo, mobilizando o seu conhecimento e interpretação da obra

de forma a fazê-los pensar, em concreto, na evolução de determinadas personagens. Tal fez com que ficassem despertos para certos pormenores que lhes podiam ter passado despercebidos, passando a sua leitura a integrar estes elementos e questionando-se, continuamente, sobre a complexidade destas personagens, como se pôde depreender pela análise dos seus trabalhos finais.

Uma outra ficha de trabalho que visava a sistematização de informação proporcionava um exercício de compreensão de um capítulo, reconstituindo a ordem dos seus eventos, pela ordenação de quatro frases (cf. anexo 23). Num outro exercício, tratava-se de identificar os autores de três diferentes citações. Construída sobretudo enquanto ficha de verificação de leitura, este será o tipo de actividades a evitar numa futura abordagem ao texto literário, pois não motiva a maior parte dos alunos, nem proporciona discussão de interpretações, se não for potenciada pelo professor. Era uma actividade que à partida estava condenada, mas que quis testar para comprovar se a turma poderia reagir de forma diferente à esperada. De facto, foi dos momentos em que senti menor participação por parte dos alunos, respondendo apenas ao que era pedido, de forma a completar os exercícios. Só na discussão das citações relevaram maior envolvimento, no entanto, não se comparando a situações anteriores.

Actividades extra-aula

Neste ponto, uma das iniciativas que tomei foi irmos ao teatro para vermos uma adaptação da obra, encenada pela Companhia do Chapitô. Os alunos responderam a inquéritos sobre a experiência e escreveram a sua crítica acerca da adaptação (cf. anexo 24). Os alunos que participaram gostaram muito e afirmam ter beneficiado desta experiência na realização dos seus trabalhos e apresentações orais.

Entre pequenas solicitações de trabalho de pesquisa, para além da leitura da obra, a tarefa de maior envergadura que desafiei os alunos a realizar fora da sala de aula foi um projecto que denominei “Literary teasers and trailers”. Tendo sido um projecto bastante bem recebido pelos alunos, os produtos obtidos foram, devesas, muito interessantes. O desafio lançado aos alunos foi no sentido de gravarem um *teaser* ou *trailer* literário, isto é, um vídeo que aguçasse o apetite à leitura da obra promovida, por parte de potenciais leitores que assistissem ao vídeo. Quando lancei o

projecto, informei que tinha intenção de publicar no *YouTube* todos os *teasers* ou *trailers* produzidos, para que professores e alunos de Inglês e/ou literatura inglesa, no mundo, se possam servir destas pequenas apresentações, para os mais variados fins, e também para que qualquer espectador se possa interessar pelo conteúdo do *trailer* ou *teaser*, cativando-o para a leitura da obra em questão. O facto de esta tarefa ter uma repercussão fora da sala de aula poderá, em parte, ter incentivado os alunos, pois o foco não estava no trabalho na língua, que podia até nem existir, passando a estar no cumprimento de uma tarefa que tinha como objectivo principal levar à acção, como o QECRL (Conseil de l'Europe, 2005) prevê.

Os grupos do projecto não tinham que ser os mesmos dos trabalhos escrito e oral e, então, novos grupos se formaram, com um grupo que realizou um *teaser* da obra estudada nesta unidade de leitura extensiva, outro que fez sobre *Frankenstein*, de Mary Shelley, e um outro que decidiu fazer sobre *Mrs Bixby and the Colonel's Coat*, de Roald Dahl. Os três estão disponíveis, num DVD em anexo, e na rede social *YouTube*. Com a participação neste projecto, foi-me possível levar estes alunos, uma vez mais, ao encontro da literatura, eventualmente incrementando neles o gosto pela leitura ou, pelo menos, a curiosidade em conhecer certas obras, como foi o caso do grupo que trabalhou o *teaser* sobre *Frankenstein* e que me revelou ter ficado com bastante curiosidade de ler o livro, após leitura da sinopse da obra, na preparação do *trailer*. Desta forma, creio que esta curiosidade pode ter passado para o vídeo e, consecutivamente, para quem veja o vídeo, sobretudo outros jovens estudantes de LE, ao se tratar de adolescentes que, num contexto académico, optaram por fazer promoção a determinada obra.

4.4.2. Francês – 7º CR

Como referido no ponto 1.4.2., a utilização do texto literário na sala de aula de LE arrasta sempre consigo a questão do nível de língua. Como Peytard (1982) o coloca, muitos são os que vêem o texto literário como destinado à exploração didáctica apenas em níveis avançados. Hoje em dia, começa a ser igualmente recorrente encontrar o texto literário em utilização em níveis intermédios. Porém, a sua introdução em níveis principiantes é ainda incipiente, constituindo-se como um dos

maiores desafios ao professor de LE. Em Portugal, a primeira abordagem ao texto literário surge apenas no nível 3, correspondente ao 9º ano do ensino básico, inserida no tema “Cultura e estética” do programa de Francês II (Ministério da Educação, 2000), mas são muitos os professores que ignoram este ponto, acabando os alunos por não ter qualquer contacto com texto literário em Francês, a não ser que continuem a estudar a língua nos níveis 4 e 5, o que acontece cada vez menos.

Ciente das múltiplas vantagens da aplicação do texto literário na aula de LE, desafiei-me a iniciar a sua abordagem no nível 1, de forma gradual. O desafio era grande, tratando-se de um nível inicial de aprendizagem da LE, onde as reservas à utilização do texto literário são maiores e as estratégias e materiais disponíveis exigem maior trabalho de preparação por parte do professor.

À semelhança do que fiz no caso do Inglês, em que, numa perspectiva didáctico-metodológica, apresentei uma leitura com destaque para os aspectos relevantes da minha utilização do texto literário na aula de LE, no caso do Francês, optei por uma apresentação que espelhasse a exploração progressiva deste material autêntico, consoante o tipo de texto utilizado, à luz de quatro princípios pedagógico-didácticos que me pareceram centrais: o da descoberta, o da sequencialidade, o da diversidade textual e de tarefas e o da exploração visual.

O já abordado princípio pedagógico-didáctico da descoberta foi, novamente, explorado no sentido de ajudar os alunos a desenvolverem interesse pelo texto, à medida que o descobriam. Porém, a sua exploração, nesta disciplina, apresenta contornos diferentes, porquanto se tratou de um primeiro contacto dos alunos com o texto literário, no nível 1 de aprendizagem da LE.

Assim, a questão premente encontrava-se associada ao facto de ser uma nova experiência para os alunos, num contexto muito recente de início de aprendizagem da LE, em que os alunos não se sentem preparados ao nível de competências de leitura e interpretação de texto, para além das outras. Por tudo isto, foi fundamental aliar este princípio à exploração dos outros princípios supra mencionados, contribuindo para uma abordagem progressiva do texto literário que os ajudasse a descobrir o texto, à medida que desenvolviam as suas competências de leitura e interpretação de texto, apoiados pelas várias actividades implementadas.

O princípio da sequencialidade foi tido em conta, especialmente, na organização de actividades que começavam pela motivação dos alunos para a leitura do texto e culminavam na percepção de estes serem capazes de lidar com textos literários integrais, concorrendo para um verdadeiro progresso nas suas competências de leitura e interpretação de texto. Partindo de um estágio muito elementar, o texto literário começou por ser apresentado na forma de uma pequena *comptine* de Natal, que foi projectada em *PowerPoint*, sendo que, na mesma aula, foi, ainda, apresentado sob a forma de pequenos excertos de um conto de Natal, que eram tratados, sequencialmente, em suporte *PowerPoint*. Numa fase posterior, passou-se à exploração de dois poemas alusivos ao dia de S. Valentim, com actividades que foram envolvendo, cada vez mais, os alunos e a sua interpretação. Por último, implementou-se um projecto intitulado “Courts-Littéraires”, onde a envolvência foi maior, com os alunos a descobrirem, a lerem e a interpretarem poemas, autonomamente, em grupo.

De acordo com o princípio da diversidade textual e de tarefas, tive a preocupação de variar os textos apresentados, assim como as tarefas pedidas, de forma a contribuir para uma maior motivação por parte dos alunos. Recuperando o contributo da palestra de Masuhara (2012), procurei diversificar a experiência de utilização do texto literário na sala de aula de Francês, quanto à tipologia de textos, facultando-lhes o contacto com textos tão diversos, como um conto, uma *comptine* e poemas. Quanto ao tipo e grau de exigência das actividades, estas variaram consoante o texto e a sua fase de exploração no processo. No princípio, procurei que as actividades fossem, essencialmente, de descoberta, leitura e compreensão do texto. Numa fase posterior, fui insistindo, também, na competência de análise e interpretação de texto.

A estratégia de explorar elementos visuais foi utilizada seguindo o princípio da exploração visual que, em especial, numa fase inicial, ajuda os alunos a compreender o texto, tornando-o mais acessível pela combinação com imagens. Como Pageaux (2005) nos lembra: “lorsque l’on songe à des livres de contes de notre enfance, le souvenir des illustrations qu’on en a est presque aussi vif, sinon plus, que celui du texte lui-même” (para. 16). Aliás, na concepção de Dufays *et al.* (2013), parece-lhes inconcebível uma iniciação ao texto literário sem ter em conta a enorme influência que

a imagem exerce sobre as práticas de leitura dos alunos, quer se tratem de imagens fixas, espectáculos ao vivo ou produções audiovisuais. De facto, as imagens que acompanham o texto facilitam a associação entre o que está escrito e o que está representado, estimulando empatia com o texto, ao facilitar a sua descoberta. No fim, quando os alunos recebem o texto integral, em papel, sem imagens, podem verificar o trabalho conseguido, eventualmente, reduzindo o seu receio relativamente à futura exploração de texto literário. Ao fim de algumas experiências bem-sucedidas, com o desenvolvimento progressivo das competências de leitura e interpretação de textos, torna-se exequível explorar o texto sem recurso a elementos visuais.

4.4.2.1. Conto

A exploração de um conto foi a minha primeira experiência de utilização do texto literário em sala de aula de LE, tendo ocorrido na disciplina de Francês, logo no 1º período, na penúltima aula, antes das férias de Natal (cf. anexo 25).

Neste primeiro contacto com o texto literário, optei por uma abordagem que fosse familiar aos alunos, de forma a cativá-los para o texto. Tendo em conta a época festiva, a idade dos alunos e essa procura de familiaridade na abordagem ao texto, pareceu-me interessante recriar um momento de *storytelling* que aconteceu com a minha leitura de um conto de Natal aos alunos, seguida por eles através da projecção do texto em *PowerPoint* (cf. anexo 26). Ao se tratar de um conto e, por conseguinte, se inserir numa tradição literária oral, com fundações folclóricas, pretendi devolver a esta forma de *récit* a sua dimensão oral devida, em contexto de FLE (Pageaux, 2005). A opção por uma técnica de leitura expressiva revela-se muito efectiva, aquando da exploração do texto literário, em níveis iniciais, pois ouvir uma leitura em voz alta pode ajudar a compreender o significado de certas palavras, a perceber a organização de certas passagens e a captar melhor determinada intenção. Há que referir, outrossim, o impacto provocado nos alunos, dado que este tipo de leitura capta melhor a sua atenção, pelo valor da sua expressividade (Dufays *et al.*, 2013).

Neste ponto, urge realçar que o conhecimento de língua francesa dos alunos era bastante limitado, não tendo aprendido sequer a conjugação verbal do *présent de l'Indicatif*. Não haviam treinado, ainda, produção escrita, tendo um conhecimento

muito baseado em vocabulário dos temas leccionados e algumas estruturas e *actes de parole*. Assim, à medida que lia uma parte da história, correspondente a um diapositivo, desafiava os alunos a tentarem explicar, em português, o que haviam compreendido. Por terem já algum vocabulário básico, por se tratar de uma língua latina e, claro, por recorrerem ao contexto, os alunos conseguiram compreender o texto, por completo, explicando-o em português. Para isso, contribuíram, igualmente, as imagens que ilustravam o texto. Algumas palavras falhavam, mas o sentido global estava sempre lá, sendo especialmente admirável a facilidade com que identificavam o *passé composé* e o *imparfait*, quando não o haviam aprendido.

Por sua vez, a mensagem do texto foi explorada em português. Sendo inviável a discussão do texto na língua alvo, não preteri o contributo do texto, a outros níveis, aproveitando para discutir as interpretações dos alunos, já por si reveladoras da compreensão do texto.

No fim da actividade, distribui-lhes uma ficha com o texto integral (cf. anexo 27), tal como o havíamos explorado, tendo os alunos mostrado orgulho por terem compreendido um texto longo em francês. Creio que isto poderá tê-los influenciado a não temer a língua, nem a literatura, em abordagens futuras.

4.4.2.2. Comptine

A exploração da *comptine* foi feita, de igual modo, na aula de Natal (cf. anexo 25), porém, antes de a iniciar, pareceu-me relevante implementar uma actividade transitória e, ao mesmo tempo, introdutória do texto, afixando várias imagens (cf. anexo 28) no quadro, com vista a prepararmos algum vocabulário essencial à compreensão do texto. Esta actividade veio no sentido de facilitar a compreensão do texto, colocando os alunos a descobrir o significado de algumas palavras-chave do texto, antes de o receberem. Tal contribuiu para uma maior empatia com o texto, criada pela redução da dificuldade na sua compreensão. Assim sendo, as palavras correspondentes estavam na minha mão, devendo os alunos associar, correctamente, a imagem à palavra. Cada aluno tinha que pronunciar correctamente a palavra, quando a recebia, com a ajuda do professor, e a turma repetia, enquanto esta era

colada. A actividade resultou muito bem, dado esta ser uma turma bastante participativa.

Após activar o vocabulário-chave, passei à projecção de um segundo *PowerPoint* com o texto de uma *comptine*, da autoria de Corinne Albaut, e imagens que o ilustravam (cf. anexo 29). À semelhança da actividade desenvolvida com o conto, lia uma estrofe e os alunos tentavam explicar, em português, o que haviam compreendido. Mais uma vez, a experiência foi bem-sucedida, tendo conseguido compreender o sentido global da *comptine*. No final, tiveram acesso ao texto integral, com a distribuição de uma ficha (cf. anexo 30) que continha uma actividade lúdica para fazerem nas férias, associando algum vocabulário de Natal às cores que já tinham aprendido.

Numa estratégia de pós-leitura, fizemos, ainda, um exercício simples, em que lhes mostrava uma palavra em francês, retirada da *comptine*, que eles deviam traduzir. A correcção era feita, em suporte *PowerPoint* (cf. anexo 31), com o aparecimento de uma imagem representativa dessa palavra.

De forma a consolidar a compreensão global da *comptine*, coloquei duas questões simples, incitando-os a responder em francês, com respostas curtas, tendo conseguido cumprir o desejado.

4.4.2.3. Poesia

Pela sua riqueza a nível linguístico, sociopsicológico e (inter)cultural, a poesia constituiu-se como o tipo literário mais explorado nas minhas aulas de Francês, permitindo mobilizar aspectos diversos dos alunos, como o cognitivo, o emotivo, o imaginativo e o criativo. Atendendo à forma singular como se estabelecem as interacções texto-leitor na poesia, esta provoca reacções de natureza afectiva, intelectual e social que propiciam o discurso personalizado, potenciando as competências de compreensão e interpretação de texto, bem como o desenvolvimento de espírito crítico (CalliabetSou-Coraca, 2009).

A primeira ocasião de exploração da poesia, na sala de aula, aconteceu no dia de S. Valentim (cf. anexo 32). Numa fase de pré-leitura, de forma a variar os recursos

com que utilizava o texto literário, optei por projectar uma reportagem sobre mensagens românticas de S. Valentim afixadas nos painéis informativos de Paris (cf. DVD). Numa primeira visualização e audição, os alunos ficaram surpreendidos pela exposição a uma reportagem de uma emissão televisiva em francês, acabando por reter pouco do que ouviram. Depois de lhes explicar que apenas pretendia que compreendessem a mensagem geral, revelaram ser capazes de o fazer, numa segunda vez, identificando o período festivo, a novidade noticiada e alguns pormenores. De seguida, aproveitei para os questionar sobre o dia de S. Valentim, para os ajudar a exprimir-se, fui sugerindo actividades frequentes que escrevia no quadro e que os alunos repetiam.

Chegados à escrita de mensagens/poemas de amor, lancei-lhes o desafio de dedicarem um poema em francês a alguém ou simplesmente escreverem uma pequena carta, algo que entusiasmou a maioria da turma, ávida por impressionar eventuais paixões ou amizades com o seu recente conhecimento da língua. Para tal, iríamos ver dois poemas em aula, ficando, depois ao seu critério a escolha do poema ou das expressões a utilizar na carta.

Assim, projectei o primeiro poema, “Paris at night” de Jacques Prévert, em suporte *PowerPoint* (cf. anexo 33), tendo os alunos seguido a sua leitura por meio de um ficheiro áudio (cf. DVD). Depois de ter escutado a declamação do poema, alguns alunos ofereceram-se para traduzir o poema. De seguida, incitei-os a interpretá-lo, perguntando-lhes o que pensavam do sujeito poético e dos sentimentos que expressa. Depois de algumas respostas, projectei um vídeo (cf. DVD), cujo objectivo era facilitar a compreensão do poema, porquanto materializa os elementos do poema, à medida que acompanha imagem com versos do poema cantados por célebres cantores franceses. Este vídeo permitiu novas interpretações por parte dos alunos, nomeadamente alguns que não tinham compreendido tão bem o poema num primeiro contacto.

O trabalho de exploração do segundo poema não foi tão proveitoso. Ao reflectir sobre isso, concluo que, em parte, se deve à abordagem tomada. O poema, “Baiser de Gloria À A-Men” de S'Maïdele, foi lido por três voluntários. Entretanto, fui ajudando-os a pronunciar correctamente as palavras, dando atenção à entoação. A opção por esta técnica de produção vocal, tal como Dufays *et al.* (2013) a categorizam,

prende-se com o argumento de que a declamação do poema, pelo aluno, pode despertar o desejo adormecido de falar ao texto e sobre o texto (Yerlès, 1996), o que pareceu acontecer, com efeito.

A nível de compreensão do poema, fiz algumas perguntas sobre o que leram, depois de alguns alunos terem tentado traduzir o poema, como havia acontecido com o primeiro. No entanto, a meio da análise, apercebi-me de que parte da turma se havia perdido na exploração do poema. Mais tarde, percebi que tinha falhado um princípio importante evocado por Bredella (2004) e que diz que os alunos precisam de tempo para responder. São precisas várias leituras silenciosas para que possam, efectivamente, estabelecer associações e responder ao poema. Com isto, entendi que tinha uma tarefa importante a cumprir antes de terminar a PES: reconciliar os alunos com a poesia e remediar algo que eu próprio tinha causado, por falta de preparação.

A hipótese de salvar a relação dos alunos com a poesia chegou no 3º período, associada a um projecto que desenvolvi e a que atribuí o nome de “Courts-Littéraires” (cf. anexo 34). O objectivo foi dividir a turma em seis grupos, tendo cada grupo a tarefa final de realizar uma curta-metragem baseada na sua interpretação de um poema de Jacques Prévert. Optei por seleccionar três poemas do autor, pois considerei que seria interessante ter dois grupos a trabalhar o mesmo poema, para que os alunos pudessem comprovar como cada interpretação é pessoal e válida, não tendo que procurar uma interpretação que fosse considerada a mais acertada, muitas vezes associada à intenção do autor. Os poemas escolhidos foram “Familiale”, “Chez la fleuriste” e “J’en ai vu plusieurs”, por serem poemas relativamente curtos, simples na sua escrita e com elementos facilmente representáveis pelos alunos, independentemente da interpretação feita.

A ideia do projecto foi recebida com muito entusiasmo, por parte dos alunos, após uma actividade introdutória de motivação que criei. Tal actividade consistiu na visualização de uma curta-metragem baseada num poema de Prévert (cf. DVD em anexo), explorando, em conjunto, o género de filme e o tema da curta. Após nova visualização, desta vez questionados acerca da *voz-off*, foi possível chegar ao conceito de narrador, passando para o de sujeito poético que, por sua vez, remeteu para o género literário representado na curta. Com esta abordagem, foi possível mostrar aos

alunos que a poesia não existe somente para ser lida, podendo ser ouvida, vista e representada, sendo possível a realização de filmes inspirados em poemas.

Depois de lhes ter explicado a escolha do autor com uma pequena apresentação do mesmo como um autor popular que se serve de uma linguagem familiar para descrever o que o rodeia, através de um interessante jogo de palavras, expliquei-lhes, então, o que pretendia do projecto. Sendo a tarefa final a realização de uma “curta-literária” em grupo, para ser publicada no *YouTube*, após aprovação parental, preparei-os para trabalhar em equipa, passando para a fase seguinte do projecto: a realização de fichas de trabalho para uma compreensão do poema.

Desde logo, os alunos começaram a realizar as fichas, em equipa, percebendo que as tarefas iniciais eram de fácil resolução: exercícios de associação, de completamento de espaços, de citação, de completamento de frases, de escolha múltipla, entre outros. As fichas eram diferentes de poema para poema, inclusivamente na tipologia de exercícios, não seguindo a mesma estrutura, de forma a melhor responder às necessidades dos alunos relativamente à compreensão do poema. Não obstante, todas tinham o mesmo grau de exigência, gradual, que culminava com exercícios de interpretação, comentário e escrita criativa de versos a partir de palavras retiradas do poema (cf. anexo 35).

Seguindo justificações dadas por Bredella (2004) para um trabalho bem-sucedido com a poesia, desenvolvi tarefas que fossem não só baseadas no texto, mas também nas reacções dos alunos ao texto. Apresentando muitas razões para não gostarem de poesia, uma das principais prende-se com a metodologia que se adopta, que tende em aceitar apenas uma interpretação como correcta, o que faz com que muitos alunos se sintam frustrados e se questionem por que razão o poeta não lhes disse, directamente, o que pretendia expressar (Bredella, 2004). Outro problema tem origem, como já vimos, na interrogação aos alunos acerca do poema, logo após uma primeira leitura, sendo necessário tempo para que estes respondam. Neste sentido, Benton, Teasy, Bill e Hurst (1988) sugerem que os alunos leiam o poema várias vezes e tomem notas das várias associações que encontrem e dos vários comentários que considerem pertinentes, para depois poderem contar a sua *estória de leitura*. Com isto, a experiência de interpretar significado ganha relevo e torna-se parte do

significado do próprio poema (Bredella, 2004). Seguindo esta esteira, Hirvela (1996) aconselha-nos a esquecer o *texto do autor*, que torna a leitura numa actividade passiva, para nos focarmos no *texto do leitor*. Porém, procurando um lugar de equilíbrio, com uma abordagem que seja multifacetada, há que ter em consideração os dois, não descurando as particularidades do texto que é publicado e do seu contexto, dando igual atenção às reacções do leitor. O propósito principal destas fichas era, portanto, ajudar os alunos a tornarem o poema, da autoria de Prévert, no seu próprio poema, através da sua “individual response” (Widdowson, 1992, p. 56), originando uma variedade de interpretações.

Depois deste trabalho de compreensão e interpretação dos poemas que a maioria dos grupos conseguiu cumprir, autonomamente, passámos à fase de gravação das curtas. Para este efeito, cada grupo recebeu um guião-modelo (cf. anexo 36), que devia preencher em conjunto, de forma a orientar todo o processo, desde a acção a gravar, às personagens, aos versos correspondentes, tempo, local e à banda sonora de cada cena, sendo livres de criarem a sua própria visão do poema, desde que fiéis aos versos do texto original integral. Esta fase decorreu, no caso de alguns grupos, em tempo de aula, enquanto outros ainda terminavam os seus trabalhos de compreensão. Contudo, regra geral, os grupos gravaram as suas cenas fora da sala de aula, muitas vezes assistidos por mim e pela orientadora cooperante que, acumulando a posição de professora de Teatro na escola, permitiu fácil acesso a guarda-roupa e adereços. A fase de gravação de áudio (declamação do poema), edição e montagem aconteceu, nalguns casos, na escola, com a minha ajuda, noutros casos, nas casas dos alunos.

No dia da entrega dos projectos, assistimos às curtas-metragens de cinco grupos (cf. DVD), tendo sido dada a oportunidade aos alunos de comentar o seu trabalho e a sua interpretação, eventualmente comparando com a diferente interpretação dos colegas. Como conclusão, juntamente com a orientadora cooperante, comentámos os trabalhos, congratulando-os pelo que tinham conseguido fazer, lembrando-os que tinham trabalhado texto literário em francês e o quão interessante e enriquecedor teria sido a experiência. No fim, os alunos tiveram a oportunidade de registar as suas impressões nos inquéritos que lhes distribuí (cf. anexo 3).

4.5. Participação e intervenção na escola

O papel do professor numa escola não se reduz à sala de aula e, como em qualquer outra situação, o contexto não deve ser ignorado. Com efeito, um ambiente de escola positivo e sustentável contribui para uma maior taxa de sucesso na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, a vários níveis, pelo que a intervenção do professor na comunidade educativa deve procurar ser marcada e abrangente, no sentido de proporcionar um ambiente que não só ofereça benefícios aos alunos, mas também lhes traga satisfação na aprendizagem (Cohen *et al.*, 2009).

Assim sendo, entre ter colaborado no trabalho de direcção de turma do 7º CR e ter participado de forma activa nos conselhos de turma das minhas duas turmas e em reuniões de grupo disciplinar, procurei, ainda, na minha PES contribuir para um clima escolar positivo, com actividades de complemento curricular que, nalguns casos, integraram a utilização do texto literário.

Durante o ano, disponibilizei-me para dar aulas de apoio pedagógico, semanalmente, a alunos com dificuldades em francês, após sugestão da Dra. Aurora Frederique. No 2º e 3º períodos, acabei por dar, igualmente, aulas de apoio pontuais a alunos com dificuldades em inglês ou que quisessem melhorar o seu desempenho na produção escrita, experiência bastante gratificante, pelo contacto mais próximo que permite progressos mais rápidos.

No 2º e 3º períodos organizei dois ciclos de cinema, em colaboração com a minha colega estagiária, o primeiro para comemorar o dia do cinema francófono e o segundo para celebrar o dia do cinema anglófono. No primeiro, passámos três filmes diferentes: um de animação, para as turmas do 6º ano de uma escola de 2º ciclo do agrupamento cooperante, a fim de cativar alunos para a disciplina de Francês, e os outros dois destinavam-se às turmas de 3º ciclo e de ensino secundário, para que pudessem contactar com o cinema em francês, com a língua francesa, eventualmente seduzindo-os para a aprendizagem futura desta língua ou simplesmente para a desconstrução do preconceito contra a língua francesa e o cinema em francês. O segundo ciclo teve o nome de "Cinema em inglês: o mundo do trabalho - *The Devil wears Prada*", tendo surgido como um pedido dos alunos que, no dia do Cinema

Francófono, me haviam sugerido fazer algo do género em inglês. Atendendo ao pedido, escolhemos projectar o filme referido para as turmas do 11º ano de inglês, visto que pretendíamos interligar o projecto com o programa e, no fim, criar uma discussão em torno do filme e do tema do programa em estudo nesse mesmo período, “O mundo do trabalho”. Em ambos os casos, os alunos preencheram inquéritos, (cf. anexo 37).

Como já mencionado no ponto 3.2., tentei dinamizar uma tertúlia sobre poesia, animada pelo jovem escritor Samuel Pimenta, para as turmas de Português de 11º e 12º anos, em coordenação com as professoras da disciplina e com a responsável pela biblioteca. No entanto, não foi possível concretizar-se por dificuldades de coordenação com as professoras de Português.

Durante este ano lectivo, fui, ainda, responsável por co-organizar uma visita de estudo, no âmbito da disciplina de Português, para a turma 11º B1, em colaboração com a professora da disciplina, Rosa Pires, e com uma aluna escuteira, Joana Couto. Uma vez que também sou escuteiro, esta actividade nasceu da ideia de realizar um roteiro queirosiano em Lisboa, de forma alternativa, baseando-se em jogos escutistas, como o jogo de pistas e de códigos, em *raid*. A experiência foi bastante positiva, com os alunos a serem divididos em equipas e a terem de percorrer o roteiro queirosiano, seguindo pistas e decifrando códigos que puseram à prova os seus conhecimentos da obra literária em estudo, *Os Maias*, levando-os a consultar o livro, a ler os seus apontamentos e a provar que conheciam a obra. De forma mais interactiva, os alunos participaram na visita, com entusiasmo e sede de vencer, tendo para isso de se alimentar do único recurso possível: a obra. Noutras visitas anteriores, o roteiro queirosiano era apenas, literalmente, visitado, acompanhado de leituras de passagens que não estimulavam os alunos que, na sua maioria, não leram o livro, nem estudaram a obra de forma alguma, por não haver recompensa que pagasse esse seu envolvimento e os cativasse para a obra. Nas palavras da mestre Luz Baião, trata-se de dar aos alunos o que eles querem e os entusiasma e não o que os professores estão habituados e acham interessante. Terá sido por isso que os alunos gostaram tanto desta visita.

CONCLUSÃO

Se, por um lado, a PES tem um fim, marcado institucionalmente pelo fim do estágio e entrega do presente relatório, por outro, o processo de investigação-acção por si encetado não se esgota nesta etapa. Pelo contrário, renova-se, após se ter analisado os dados recolhidos e avaliado o cumprimento dos objectivos principais que movem esta investigação. As respostas às questões colocadas não estão somente na minha acção, quer pela complexidade do processo, quer pela multiplicidade de contextos e variáveis que devem ser tidas em conta, implicando um investimento a longo prazo e outras acções neste sentido.

Com efeito, após seleccionar o foco da minha investigação e clarificar teorias, procurei soluções para o meu micro-contexto, seguindo a metodologia que me pareceu mais apropriada. Após a recolha e análise dos dados, cumpro o dever de reportar os resultados a fim de poder contribuir para a prática de uma acção informada, que se renova e se reforma, a cada novo passo dado de mãos dadas com a experiência e a investigação na área.

Assim, ao longo deste processo, procurei desmistificar as desvantagens apontadas à utilização do texto literário na sala de aula de LE, apostando nas suas inúmeras vantagens, ao desenvolver uma abordagem integrada do texto literário que concilia vários princípios da sua utilização na aula de LE, tanto em níveis intermédios e avançados, como em níveis iniciais. Por entre várias estratégias, metodologias e actividades, procurei, através deste processo, potenciar competências de interpretação e estimular o espírito crítico dos alunos, ao mesmo tempo que incitava ao gosto pela leitura, integrando o texto literário na aprendizagem da LE. Para isso, servi-me de actividades que não só visavam o desenvolvimento específico das competências de análise e interpretação de texto e a promoção do espírito crítico, mas a exploração da intertextualidade, a reflexão temática, a sistematização da informação e a motivação para a leitura continuada do texto, contribuindo todas, à sua maneira, para o desenvolvimento das duas primeiras competências assinaladas. Neste ponto, há que destacar todo o trabalho desenvolvido em torno dos trabalhos escritos e orais sobre *Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde*, na disciplina de Inglês, e o projecto

“Courts-Littéraires”, no âmbito do Francês, que testaram o conjunto destas competências e concorreram para comprovar o sucesso da utilização do texto literário na sala de aula, evidente no progresso dos alunos e nos resultados da sua avaliação sumativa, bem como na avaliação muito positiva destas actividades literárias (cf. anexos 3 e 9).

Em vista disso, retomando a visão de autores como Duff e Maley (1990) e Bredella (2004), a questão da justificação da pertinência da utilização do texto literário na sala de aula de LE encontra-se, em certa medida, na sua contribuição para a aprendizagem dessa LE. Esta questão é, portanto, simples e encontra-se respondida pelos meus alunos no facto de terem gostado de ler, falar e escrever sobre texto literário. No entanto, como já vimos, não se deve descurar outros contributos valiosíssimos do texto literário, como seja o desenvolvimento da CCI, o envolvimento dos alunos com o texto e a relevância para a sua vida, ao fornecer temas interessantes que estes possam ler e discutir, por escrito ou oralmente.

No caso do Inglês, foi salutar a recepção das actividades de exploração da *novella* de Stevenson, por parte dos alunos que, ao longo das aulas, foram desenvolvendo a sua competência de análise e interpretação de texto, fazendo contribuições pertinentes e mostrando pensamento crítico sobre os temas da obra. Os trabalhos finais comprovaram o seu sucesso e as apresentações orais foram a prova viva deste progresso que se verificou nos alunos.

No caso do Francês, o desafio era, ainda, maior, prendendo-se com a introdução do texto literário no nível principiante de uma LE, algo considerado bastante arriscado por muitos professores de LE, dada a falta de autonomia linguística por parte dos alunos. Considero que a experiência foi bem-sucedida, após ter reflectido sobre o que havia falhado, na primeira abordagem, e ter repensado a abordagem da poesia em LE, com os alunos a sentirem-se parte do processo de significação do texto, sem se sentirem constrangidos à imposição de uma só visão ou de uma interpretação pessoal rápida.

Não faria sentido, para mim, terminar este relatório sem uma breve reflexão do que foi ser professor e que espero retomar, assim que possível. Assim, ainda que tenham existido dificuldades, como se espera de todos as profissões, os benefícios

foram maiores, tendo tido o prazer de acompanhar de mais perto duas turmas que aprendi a amar na sua diversidade, sempre acompanhado por duas orientadoras que se revelaram, igualmente, a melhor supervisão que poderia ter tido, constituindo-se como profissionais de excelência. De formas diferentes, inspiraram-me e permitiram que saísse, indubitavelmente, mais rico desta experiência. Entre aulas, projectos, visitas e outras actividades de complemento curricular, envolvi-me a 100% na PES, pondo-me à prova inúmeras vezes, e aprendendo com todos os que me cruzava, desde alunos a orientadoras, passando por colegas professores, colegas de estágio e funcionários. Se esta experiência possibilitou que pudesse comprovar as exigências e desafios da profissão, por entre os vários papéis que um professor deve assumir (mentor, organizador, incitador, recurso, facilitador de aprendizagens, participante, líder, tutor, investigador, reflexivo), também mostrou o prazer que advém de se fazer o que gosta.

Em registo de nota final, não esquecendo a especificidade da minha área de formação, encaro a minha profissão de professor de LE intimamente ligada à de professor de literatura, partilhando a visão de Ceia (2002), ao não acreditar ser possível ou, antes, desejável que se separe o ensino da língua do ensino da literatura, dado que “nenhuma literatura se constrói fora da língua e sem uma linguagem, tal como nenhuma língua sobrevive sem a sua expressão literária” (Ceia, 2002, p. 45).

Que este relatório seja um contributo para a comunidade de professores de LE, em especial em Portugal, mostrando que o texto literário tem muitas contribuições a trazer à aula de LE, num contexto de diversidade linguística e cultural global. Que ele possa inspirar outros professores a não recluir os preconceitos associados à utilização do texto literário na aula, descobrindo nos alunos uma recepção que só poderia advir por nascer do contacto com uma forma de expressão artística. Que o texto literário tenha o lugar que merece na sala de aula de LE e na vida dos alunos, cumprindo o propósito que o acompanha, desde a Antiguidade Clássica, de instruir, agradando, porque não há melhor forma de ensinar e aprender que não seja com prazer.

Parece ter havido para a poesia em geral duas causas, causas essas naturais. Uma é que imitar é natural nos homens desde a infância e nisto diferem dos outros animais, pois o homem é o que tem mais capacidade de imitar e é pela imitação que adquire os seus primeiros conhecimentos; a outra é que todos sentem prazer nas imitações.

—Aristóteles, *Poética*

Aut prodesse volunt, aut delectare Poëtae.

—Horácio, *Ars Poética*

A teacher affects eternity; he can never tell where his influence stops.

—Henry Adams, *The Education of Henry Adams*, 1918

One child, one teacher, one book, one pen can change the world.

—Malala Yousafzai

BIBLIOGRAFIA

- Abdallah-Pretceille, M. (2010). La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. *Synergies Brésil*, n° spécial 2 «Littératures et politiques, langues et cultures. Traversées franco-brésiliennes ». GERFLINT. Consultado em Julho de 2014: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Bresil_special2/abdallah_pretceille.pdf>.
- Abdallah-Pretceille, M. & Porcher, L. (2005). *Éducation et communication interculturelle*. Paris: PUF.
- Ainscow, M. & Conner, C. (1990). *School-Based Inquiry: Notes and Background Reading*. Cambridge: Cambridge Institute of Education.
- Alarcão, I. (2008). Desafios actuais ao desenvolvimento da didáctica de línguas em Portugal. In R. Bizarro (Ed.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?* (pp. 10-14). Porto: Areal Editores.
- Amer, A. (2003). Teaching EFL/ESL Literature. *The reading matrix*, 3(2), 63-73.
- Angelo, T. & Cross, P. (1993). *Classroom Assessment Techniques – A Handbook for College Teachers*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Aristóteles (2007). *Poética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Armand, F. (1996). L'élève allophone et le texte documentaire. *La Littérature de Jeunesse et son Pouvoir Pédagogique*, XXIV(1-2). Consultado em Junho de 2014 : <<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/24-12/armand.html>>.
- Arnaud, N., Lacassin, F. & Tortel, J. (1970). *Entretiens sur la paralittérature*. Paris: Plon.
- Bagherkazemi, M. & Alemi M. (2010). Literature in the EFL/ESL classroom: consensus and controversy. *LiBRI (Linguistic and Literary Broad Research and Innovation)*, 1(1), 30-48.
- Bailey, K. M. (2004). Observation. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 114-119). Cambridge: Cambridge University Press.

- Barnet, S., Burto, W., Cain, W. E., & Stubbs, M. (1996). *Literature for composition: essays, fiction, poetry, and drama*. Nova lorque: Harper Collins Publishers, Inc.
- Barthes, R. (1970). *S/Z*. Paris: Seuil.
- Barthes, R. (1975). *Le Plaisir du texte*. Paris: Seuil.
- Barthes, R. (1977). *Image, Music, Text* (S. Heath, Trad.). Nova lorque: Hill and Wang.
- Barthes, R. (1978). *Leçon*. Paris: Seuil.
- Baxter, J. (1999). A message from the old world to the new: Teaching classic fiction through drama. *English Journal*, 89(2), 120-124.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles pour les enseignements de langue*. Paris: Hachette.
- Benton, M. & Fox, G. (1985). *Teaching literature: Nine to Fourteen*. Oxford: Oxford University Press.
- Benton, M., Teasy, J., Bill, R. & Hurst, K. (1988). *Young readers responding to poems*. Londres & Nova lorque: Routledge.
- Bleich, D. (1975). *Readings and feelings. An introduction to subjective criticism*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Bleich, D. (1978). *Subjective criticism*. Baltimore & Londres: Johns Hopkins University Press.
- Boyer, A-M. (1992). *La paralittérature*. Paris: PUF.
- Bredella, L. (2004). Literary texts. In M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 375-382). Londres: Routledge.
- Bredella, L. (2004). Literary texts and intercultural understanding. In M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 382-387). LondresLondres: Routledge.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. Nova lorque: Pearson Education.
- Brumfit, C. J., & Carter, R. A. (1986). *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cadorath, J. & Harris, S. (1998). Unplanned classroom language and teacher training. *ELT Journal*, 52(3), 188-196.
- Calliabetso-Coraca, P. (2010). Les fonctions du poème en classe de langue-culture du secondaire. In F. Tabaki-Iona, A. Proscolli & K. Forakis (Eds.), *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE* (Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009) (pp. 14-25). Consultado em Agosto de 2014: <<http://fr.frl.uoa.gr/activite-scientifique.html>>.
- Carlisle, A. (2000). Reading logs: an application of reader-response theory in EFL. *ELT Journal*, 54(1), 12-19.
- Carter, R. (2007). Literature and language teaching 1986–2006: a review. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 3-13.
- Carter, R. & Long, M.N. (1991). *Teaching Literature*. Harlow: Longman.
- Carter, R. & McRae, J. (Eds) (1996). *Literature, Language and the Classroom: Creative Classroom Practice*. Harlow: Pearson Longman.
- Carthy, J. (1966). *The Study of Behaviour*. Londres: Arnold.
- Ceia, C. (2002). *O que é ser professor de literatura?*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ceia, C. (2012). Profissão: Professor de Literatura. *Entreletras*, Araguaína/TO 3(1), 195-214.
- Ceia, C. (2013). *The Profession of Teaching Literature: A Portuguese Professor Reflects on the Pedagogical Goals*. Lewiston, Queenston & Lampeter: The Edwin Mellen Press.
- Ceia, C. (n.d.a). s.v. Estética da Recepção (Rezeptionsästhetik/Reader-Response Criticism), E-Dicionário de Termos Literários (EDTL), coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9. Consultado em Julho de 2014: <<http://www.edtl.com.pt>>.

- Ceia, C. (n.d.b). s.v. Infraliteratura, E-Dicionário de Termos Literários (EDTL), coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9. Consultado em Junho de 2014: <<http://www.edtl.com.pt>>.
- Clandfield, L. (n.d.). Teaching materials: using literature in the EFL/ ESL classroom. Consultado em Junho de 2014: <<http://www.onestopenglish.com/support/methodology/teaching-materials/teaching-materials-using-literature-in-the-efl/-esl-classroom/146508.article>>.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Records*, 111(1), 180-213.
- Collie, J., & Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Conseil de l'Europe. (2005). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Couégnas, D. (1992). *Introduction à la paralittérature*. Paris: Seuil.
- Cuq, J.-P. (Ed.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Davis, J. (1989). The act of reading in the foreign language: pedagogical implications of Iser's reader-response theory. *The Modern Language Journal*, 73(4), 420- 428.
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (1996). *Pour une lecture littéraire – Histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles: De Boeck.
- Duff, A. & Maley, A. (1990). *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Eagleton, T. (1983). *Literary Theory: An Introduction*. Minneapolis: The University Minnesota Press.
- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris: Grasset.
- Eco, U. (2003). *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record.

- Elliot, R. (1990). Encouraging reader-response to literature in ESL situations. *ELT Journal*, 44(3), 191-8.
- Estéoule-Exel, M.-H. (2008). *Livres Ouverts*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.
- Ferradas, C. (2009). Enjoying literature with teens and young adults in the English language classroom. In British Council (Ed.), *BritLit: Using Literature in EFL classrooms* (pp. 27-31). Consultado em Junho de 2014: <<http://englishagenda.britishcouncil.org/publications/britlit-using-literature-efl-classrooms>>.
- Fish, S. (1980). *Is there a text in this class? The authority of interpretive communities*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Floris, F. D. (2004). The power of literature in EFL classrooms. *K@ta*, 6(1), 1-12.
- Galisson, R. & Coste, D. (Eds.) (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Guilherme, M. (2001). The critical study of a foreign culture and citizenship education. *Anglo-Saxónica*, II(14/15), 267-274.
- Guilherme, M. (2004). Intercultural Competence. In M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 297-300). Londres: Routledge
- Ghosn, I. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, 56(2), 172-179.
- Goodman, K. (1970). Reading as a psychologistic guessing game. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.) *Theoretical models and Processes of Reading*. Newark: International Reading Association.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nova Iorque: Bantam Books.
- Harmer, J. (2012). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson.

- Henry, J. (1961). L'observation naturaliste des familles d'enfants psychotiques, *Psychiatrie de l'enfant*, IV(1), 65-203.
- Heyman, N., Tanen, N. & Tanen, N. G. (Producers) & Frears, S. (Director). (1996). *Mary Reilly* [Filme]. EUA: TriStar Pictures.
- Hirvela, A. (1996). Reader-response theory and ELT. *ELT Journal*, 50(2), 127-34.
- Iser, W. (1978). *The act of reading. A theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Iser, W. (1993). *Prospecting: From reader response to literary anthropology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Nova Iorque: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Khatib, M., Ranjbar, S. & Fat'hi, J. (2012). The role of literature in EFL classroom from an EIL perspective. *Journal of Academic and Applied Studies*, 2(2), 12-21.
- Khatib, M., Rezaei, S. & Derakhshan, A. (2011). Literature in EFL/ESL classroom. *English Language Teaching*, 4(1), 201-208.
- Khoiri, M. & Retnaningdyah, P. (2011). Literature in EFL Classroom. Consultado em Junho de 2014: <<http://myteachingforum.blogspot.pt/2011/01/literature-in-efl-classroom.html>>.
- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2004). Intercultural communication. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 201-206). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazar, G. (1993). *Literature and language teaching: a guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazar, G. (1994). Using literature at lower levels. *ELT Journal*, 48(2), 115-124.
- Letafati, R. & Moussavi, H. (2011). La place du texte littéraire dans les méthodes de l'enseignement du FLE. *Revue des Études de la Langue Française*, 3(4), 45-51.

- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-36.
- Lits, M. (1994). Approche interculturelle et identité narrative. *Études de linguistique appliquée*, 93, 25-38.
- Luscher, J.-M. (n.d.) L'enseignement de la littérature selon la perspective actionnelle. Que pourrait être une «tâche littéraire »? . Consultado em Maio de 2013 : <http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/137/1/_pdf>.
- Maley, A. (1989). Down from the pedestal: Literature as resource. In R. Carter, R. Walker & C. Brumfit (Eds.), *Literature and the learner: methodological approaches*. (pp. 1-9). Londres: Modern English Publications and the British Council.
- Maley, A. (2004). Literature in the language classroom. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 180-185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mamouliau, R. (Producer/Director). (1931). *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* [Filme]. EUA: Paramount Pictures.
- Masuhara, H. (2012). Magical Mystery Tour in your class? – The value of discovery approaches. *TEFL – 4th International Conference on Teaching English as a Foreign Language*. Palestra conduzida na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Matos, A. G. (2005). Literary texts: A passage to intercultural reading in foreign language education. *Language and Intercultural Communication*, 5(1), 57-71.
- Matos, A. G. (2010). Modes of reading literary texts in a foreign language in intercultural perspective. *e-Teals: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies*, 1, 66-74.
- Matos, A. G. (2011). (Re)placing Literary Texts in the Intercultural Foreign Language Classroom. *International Education Studies*, 4(5), 5-9.
- Matos, A. G. (2012). *Literary Texts and Intercultural Learning: Exploring new directions*. Oxford: Peter Lang.

- McCarthy, M. J. & Carter, R. A. (1994). *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. Londres: Longman.
- McKay, S. (1982). Literature in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 16(4), 529-536.
- McRae, J. (1991). *Literature with a Small 'l'*. Londres: Macmillan.
- Mello, C. (1998). *O Ensino da literatura e a problemática dos géneros literários*. Coimbra: Almedina.
- Ministério da Educação. (2000). *Programas de Francês – Ensino Básico 3º ciclo*. Lisboa : Ministério da Educação.
- Monfort, C. R. (1989). Engagement : introduction du texte littéraire dans un cours de langue. *The French review*, 4(62), 623-630. American Association of Teachers of French. Consultado em Junho de 2014: <<http://www.jstor.org/stable/395744>>.
- Moreira, A., Moreira, G., Roberto, M., Howcroft, S. & Almeida, T. (2003). *Programa de Inglês - Nível de Continuação - 10º, 11º e 12º Anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morlat, J.-M. (2012). Littérature et enseignement du FLE: rappels historiques. Consultado em Maio de 2013: <<http://www.edufle.net/Litterature-et-enseignement-du-FLE.html>>.
- Nataf, R. (1984). Textes anciens et apprentissage d'aujourd'hui. *Le Français dans le monde*, 182, 61-64.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Brien, R. (2001). An Overview of the Methodological Approach of Action Research. In R. Richardson (Ed.), *Theory and Practice of Action Research*. Consultado em Julho de 2014: <<http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html>>.
- O'Sullivan, R. (1991). Literature in the Language Classroom. *The English Teacher*, XX. Consultado em Junho de 2014: <<http://www.melta.org.my/ET/1991/main6.html>>.

- Oster, J. (1989). Seeing with different eyes: another view of literature in the ESL class. *TESOL Quarterly*, 23, 85-103.
- Pachler, N. & Allford, D. (2002). Literature in the communicative classroom. In A. Swarbrick (Ed.), *Teaching Modern Foreign Languages in Secondary School: A Reader* (pp. 237-251). Londres & Nova Iorque: RoutledgeFalmer.
- Pageaux, O. (2005). Le conte en classe de langue (FLE). Consultado em Agosto de 2014: <<http://www.edufle.net/Le-conte-en-classe-de-langue-FLE.html>>.
- Parry, M. (1997). The Renaissance dream: Literary and anthropological perspectives on cross-cultural capability. In D. Killick & M. Parry (Eds.), *Cross-cultural capability – The why, the ways and the means: new theories and methodologies in language education* (Proceedings of the conference at Leeds Metropolitan University, 15-16 December) (pp. 22-31).
- Perles, K. (n.d.). What are the advantages & disadvantages of the literature-based approach to teaching reading?. Consultado em Junho de 2014: <<http://education.seattlepi.com/advantages-disadvantages-literaturebased-approach-teaching-reading-3560.html>>
- Peytard, J. (1982). Sémiotique du texte littéraire et didactique du FLE. *Études de linguistique appliquée*, 45. Consultado em Junho de 2014 : <<http://www.cairn.info/revue-ela.htm>>.
- Pritchard, R. (1993). Developing writing prompts for reading response and analysis. *English Journal*, 82(3), 24-32.
- Probst, E. (1994). Reader-response theory and the English curriculum. *English Journal*, 83(3), 37-44.
- Puren, C. (1994). *La Didactique à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. Paris: Hatier/Didier.
- Puren, C. (2007) Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées. *Cuadernos de Filología Francesa*, 18, 127-143.

- Querido, P. (2013). A theoretical matrix to approach literary texts in the foreign language classroom. *e-TEALS: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies*, 4, 85-103.
- Ramesh Babu, A. & Komuraiah, A. (2010). Social effects and other impediments in teaching literature. *Language in India*, 10, 409-411.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.
- Robson, A. E. (1989). The use of literature in ESL and culture-learning courses in US colleges. *TESOL Newsletter*, 23, 25-27.
- Sagor, R. (2000). *Guiding School Improvement with Action Research*. EUA: ASCD.
- Sartre, J.-P. (1964). *Qu'est-ce que la littérature?*. Paris: Gallimard.
- Saville, V. (Producer) & Fleming, V. (Director). (1941). *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* [Filme]. EUA: Metro-Goldwyn-Mayer.
- Savvidou, C. (2004). An integrated approach to the teaching of literature in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, X(12). Consultado em Junho de 2014: <<http://iteslj.org/Techniques/Savvidou-Literature.html>>.
- Schofer, P. (2004). Literary theory and literature teaching. In M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 387-392). Londres: Routledge.
- Sheridan, D. (1991). Changing business as usual: reader response in the classroom. *College English*, 53(7), 804-814.
- Short, M. H. & Candlin, C. N. (1986). Teaching Study Skills for English Literature. In C. J. Brumfit & R. A. Carter (Eds.), *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Shrestah, P. N. (2008). Using stories with young learners. In M. Krzanowski (Ed.), *Current developments in English for academic, specific and occupational purposes*. Berkshire: Garnet publishing.
- Silva, R. B. (2001). Using literary texts in the ESL classroom. *Revista de Ciências Humanas*, 1(2), 171-178.

- Small, S. A. (1995). Action-oriented research: models and methods. *Journal of Marriage and Family*, 57(4), 941-955.
- Soter, A. (1997). Reading literatures of other cultures: Some issues in critical interpretation. In T. Rogers & A. Soter (Eds.), *Reading Across Cultures: Teaching Literature in a Diverse Society* (pp. 213-227). Columbia University: Teachers College Press.
- Sousa, A. M. F. (2013). *O Uso da Arte no Ensino-Aprendizagem da Língua Estrangeira* (Tese de Mestrado). Consultado em Julho de 2014: <<http://hdl.handle.net/10362/12146>>.
- Stevenson, R. L. (2003). *Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*. Nova Iorque: W. W. Norton & Company.
- Susman, G. I. (1983). Action research: a socio-technical systems perspective. In G. Morgan (Ed.) *Beyond Method: Strategies for Social Research* (pp. 95-113). Newbury Park: Sage.
- Susman, G. I. & Evered, R. D. (1978). An assessment of the scientific merits of action research. *Administrative Science Quarterly*, 23, 582-603.
- Thomson, J. (1992). The significance and uses of contemporary literary theory for the teaching of literature. In J. Thomson (Ed.) *Reconstructing Literature Teaching: New Essays on the Teaching of Literature* (pp. 3-39). Norwood: Australian Association for the Teaching of English.
- Timucin, M. (2001). Gaining insights into alternative teaching approaches employed in an EFL Literature class. *Revista de Filología y su Didáctica*, 24, 269-293.
- Tomlinson, B. (1986). *Openings*. Londres: Lingual House.
- Tomlinson, B. (2001). Materials development. In R. Carter & D. Nunan (eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 66-72). Cambridge: Cambridge University Press.
- Van, T. T. M. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 3, 2-9.

- van Ek, J. (2004). Threshold level. In M. Byram (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 628-631). Londres: Routledge.
- van Lier, L. (1988) *The Classroom and the Language Learner*. Londres: Longman.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Waters-Adams, S. (2006). Action Research in Education. Consultado em Julho de 2014: <<http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/actionresearch/arhome.htm>>.
- Widdowson, H. G. (1992). *Practical stylistics: an approach to poetry*. Oxford: Oxford University Press.
- Yerlès, P. (1996). Le grain de la voix. In J.-L. Dufays, L. Gemenne & D. Ledur (Eds.), *Pour une lecture littéraire 2* (pp. 101-108). Bruxelas: De Boeck.
- Zafeiriadou, N. (2001). On Literature in the EFL classroom. TESOL Greece Newsletter, 70. Consultado em Junho de 2014: <http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/lit1_nelly.htm>.
- Zarate, G. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

ANEXOS

Anexo 1.....	88
Anexo 2.....	99
Anexo 3.....	102
Anexo 4.....	112
Anexo 5.....	116
Anexo 6.....	119
Anexo 7.....	122
Anexo 8.....	128
Anexo 9.....	146
Anexo 10.....	164
Anexo 11.....	172
Anexo 12.....	175
Anexo 13.....	177
Anexo 14.....	179
Anexo 15.....	181
Anexo 16.....	188
Anexo 17.....	194
Anexo 18.....	196
Anexo 19.....	200
Anexo 20.....	203
Anexo 21.....	208
Anexo 22.....	276
Anexo 23.....	279

Anexo 24.....	281
Anexo 25.....	291
Anexo 26.....	294
Anexo 27.....	304
Anexo 28.....	306
Anexo 29.....	311
Anexo 30.....	316
Anexo 31.....	318
Anexo 32.....	327
Anexo 33.....	333
Anexo 34.....	335
Anexo 35.....	343
Anexo 36.....	355
Anexo 37.....	358
Anexo 38.....	367
Anexo 39.....	389
Anexo 40.....	412

ANEXO 1

**Modelo de inquérito aos professores de Francês da
escola cooperante sobre a utilização do texto literário
nas suas aulas - pp. 89-90**

**Modelo de inquérito aos professores de Inglês da escola
cooperante sobre a utilização do texto literário nas suas
aulas - pp. 91-92**

Apresentação dos dados em gráfico - pp. 93-98

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

Ano Letivo: 2013-2014

Utilização do texto literário nas aulas de Francês

AVALIAÇÃO

Assinale com uma cruz a opção que melhor responde a cada item, de acordo com a sua experiência.

1. Nas suas aulas, contempla a utilização de texto literário?

Sim

☐

Não

☐

(responda apenas as questões 2, 3 e 4)

2. Com que frequência recorre à utilização de texto literário?

Mais de 5 vezes por ano

☐

Entre 2-4 vezes por ano

☐

1 vez por ano

☐

Nunca

☐

3. Considera que o texto literário deve ser utilizado na aula de Francês?

Sim, desde o princípio

☐

Sim, a partir de um nível intermédio

☐

Sim, num nível avançado

☐

Nunca

☐

4. Quais considera ser as principais razões para a pouca ou não utilização do texto literário nas aulas? (Assinale 1-2)

Falta de nível de língua adequado dos alunos

☐

Dificuldade de exploração do texto

☐

Extensão do texto

☐

Irrelevância quanto ao programa da disciplina

☐

Outra

☐

Qual?

5. Se utiliza o texto literário mais do que 1 vez por ano, por que razão ou razões o faz? (Assinale 2-3)

Desenvolver competências linguísticas

☐

Aumentar conhecimentos literários

☐

Fomentar gosto pela leitura

☐

Desenvolver espírito de análise e crítico

☐

Cumprir programa

☐

Outra

☐

Qual?

6. Que géneros de texto literário utiliza mais vezes? (Assinale 1-2)

Poesia

☐

Comptine

☐

Conto

☐

Romance

☐

B.D.

☐

Outro

☐

Qual?

7. Que competências trabalha através da utilização do texto literário?

Compreensão escrita ☐ Produção escrita ☐ Compreensão oral ☐ Produção oral ☐
Interação Oral ☐

8. Que tipo de exploração faz do texto literário?

Leitura ☐ Perguntas fechadas ☐ Perguntas abertas ☐ PowerPoints, Prezis... ☐
Discussão/debate ☐ Exercícios do manual ☐ Trabalho individual ☐ Trabalho de grupo ☐
Trabalho de léxico ☐ Outra ☐ Qual? _____

Comentários/Sugestões:

Obrigado pela sua colaboração! João Miguel Ferreira

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

Ano Letivo: 2013-2014

Utilização do texto literário nas aulas de Inglês

AVALIAÇÃO

Assinale com uma cruz a opção que melhor responde a cada item, de acordo com a sua experiência.

1. Nas suas aulas, contempla a utilização de texto literário?

Sim

☐

Não

☐

(responda apenas as questões 2, 3 e 4)

2. Com que frequência recorre à utilização de texto literário?

Mais de 5 vezes por ano

☐

Entre 2-4 vezes por ano

☐

1 vez por ano

☐

Nunca

☐

3. Considera que o texto literário deve ser utilizado na aula de Inglês?

Sim, desde o princípio

☐

Sim, a partir de um nível intermédio

☐

Sim, num nível avançado

☐

Nunca

☐

4. Quais considera ser as principais razões para a pouca ou não utilização do texto literário nas aulas? (Assinale 1-2)

Falta de nível de língua adequado dos alunos

☐

Dificuldade de exploração do texto

☐

Extensão do texto

☐

Irrelevância quanto ao programa da disciplina

☐

Outra

☐

Qual? _____

5. Se utiliza o texto literário mais do que 1 vez por ano, por que razão ou razões o faz? (Assinale 2-3)

Desenvolver competências linguísticas

☐

Aumentar conhecimentos literários

☐

Fomentar gosto pela leitura

☐

Desenvolver espírito de análise e crítico

☐

Cumprir programa

☐

Outra

☐

Qual? _____

6. Que géneros de texto literário utiliza mais vezes? (Assinale 1-2)

Poesia

☐

Short-story

☐

Novella

☐

Romance

☐

B.D.

☐

Outro

☐

Qual? _____

7. Que competências trabalha através da utilização do texto literário?

Compreensão escrita	<input type="checkbox"/>	Produção escrita	<input type="checkbox"/>	Compreensão oral	<input type="checkbox"/>	Produção oral	<input type="checkbox"/>
				Interação Oral	<input type="checkbox"/>		

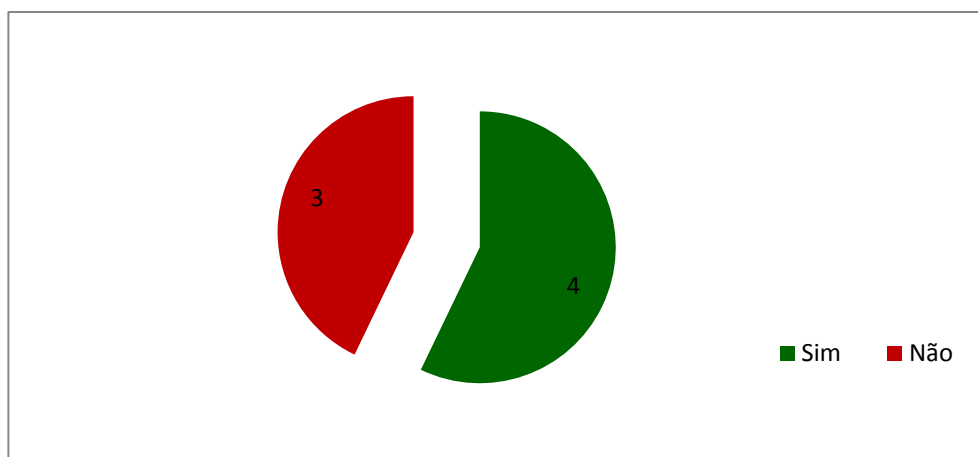
8. Que tipo de exploração faz do texto literário?

Leitura	<input type="checkbox"/>	Perguntas fechadas	<input type="checkbox"/>	Perguntas abertas	<input type="checkbox"/>	PowerPoints, Prezis...	<input type="checkbox"/>
Discussão/ debate	<input type="checkbox"/>	Exercícios do manual	<input type="checkbox"/>	Trabalho individual	<input type="checkbox"/>	Trabalho de grupo	<input type="checkbox"/>
		Trabalho de léxico	<input type="checkbox"/>	Outra	<input type="checkbox"/>	Qual? _____	

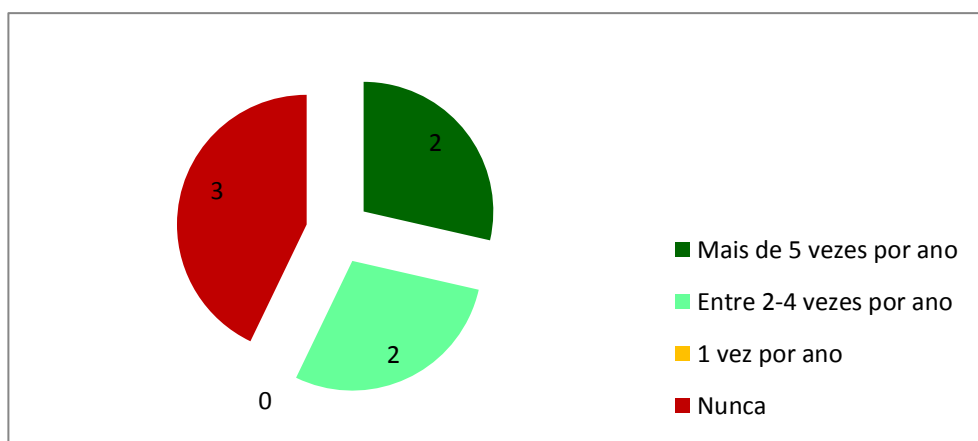
Comentários/Sugestões:

Obrigado pela sua colaboração! João Miguel Ferreira

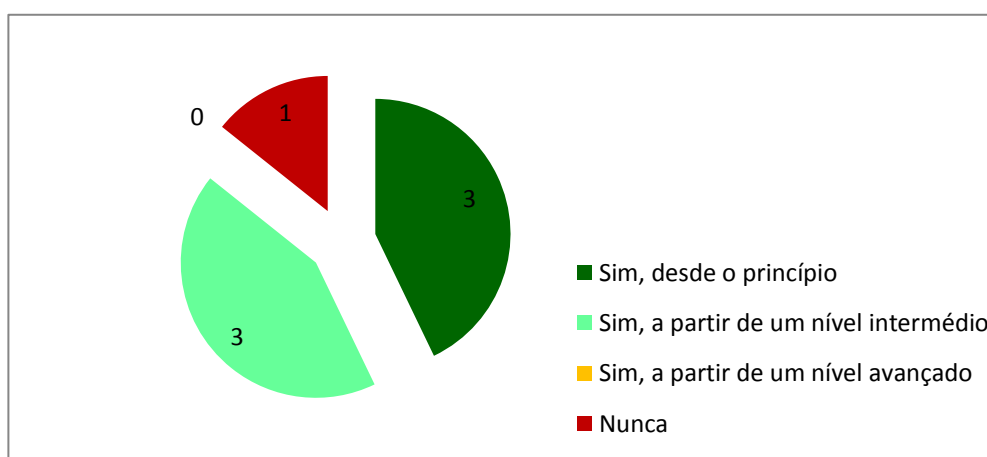
1. Nas suas aulas contempla a utilização do texto literário?



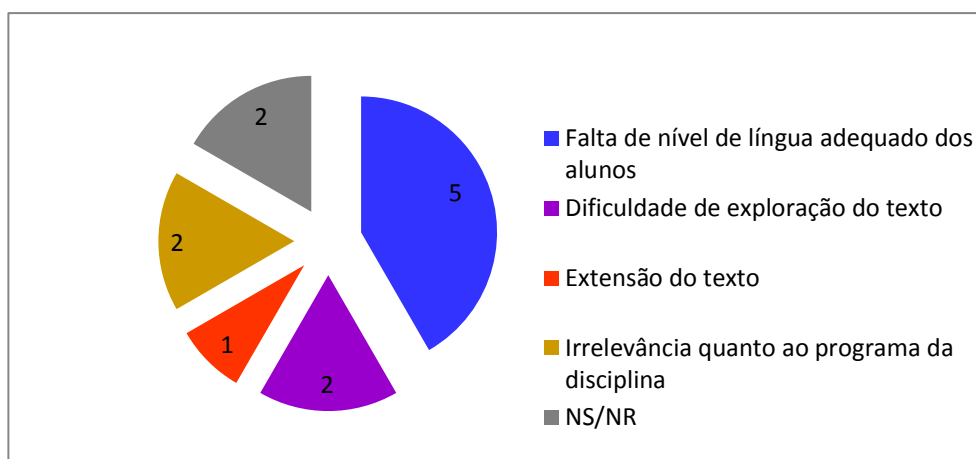
2. Com que frequência recorre à utilização de texto literário?



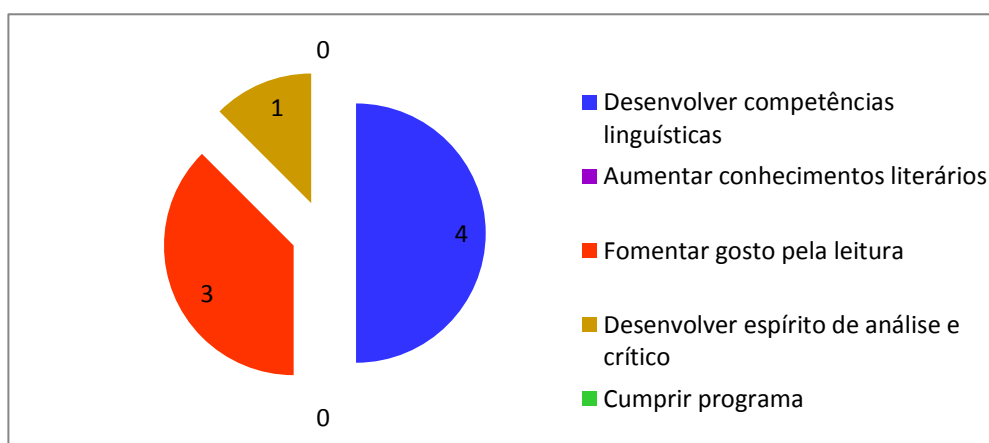
3. Considera que o texto literário deve ser utilizado na aula de Francês?



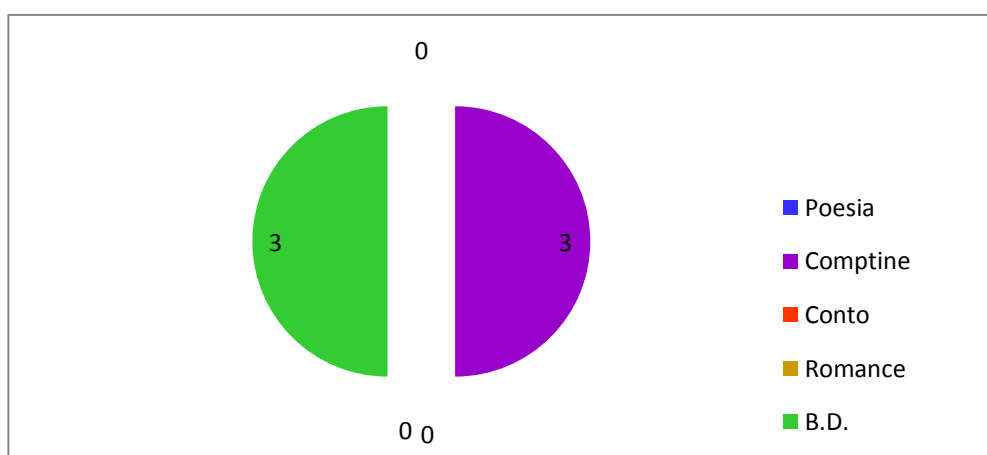
4. Quais considera ser as principais razões para a pouca ou não utilização do texto literário nas aulas? (Assinale 1-2)



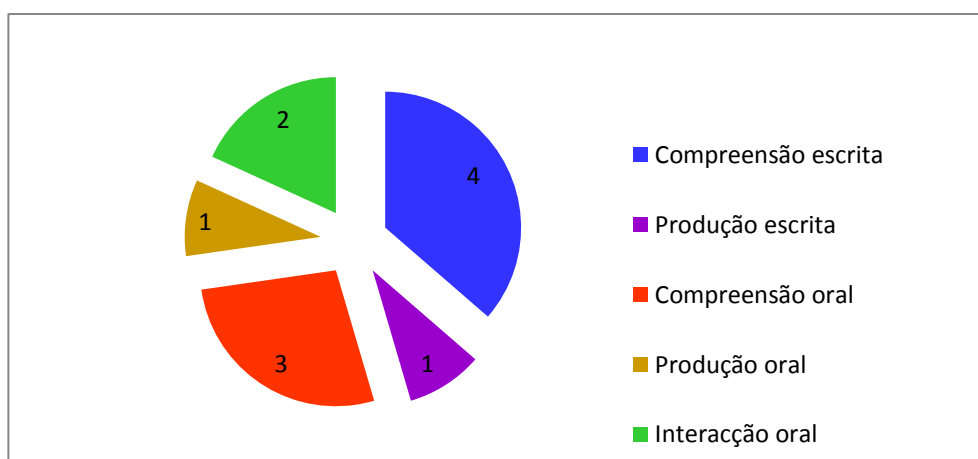
5. Se utiliza o texto literário mais do que uma vez por ano, por que razão ou razões o faz? (Assinale 2-3)



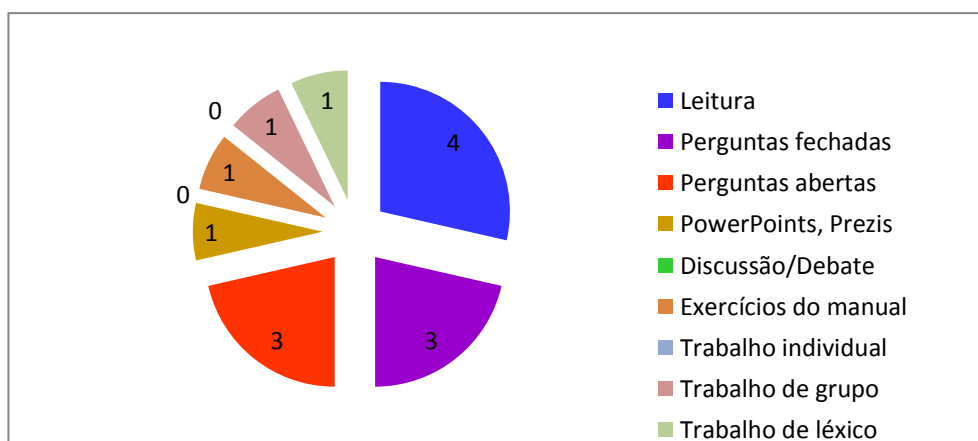
6. Que géneros de texto literário utiliza mais vezes? (Assinale 1-2)



7. Que competências trabalha através da utilização do texto literário?



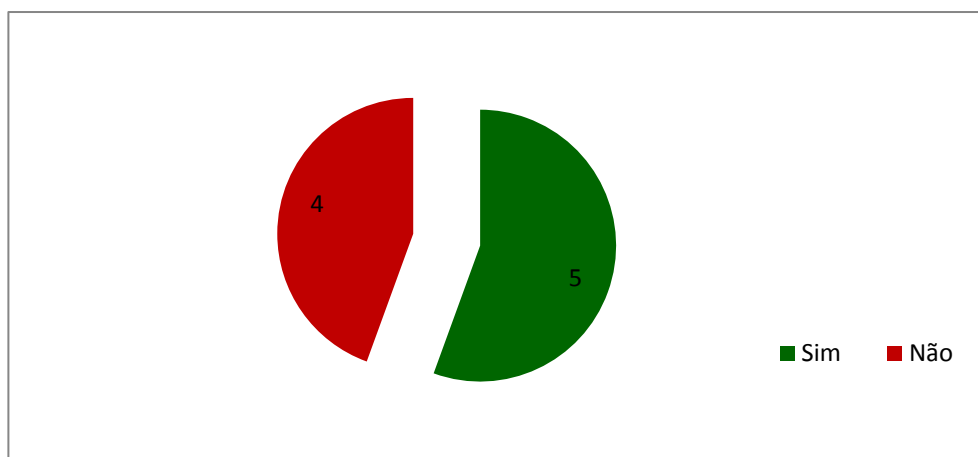
8. Que tipo de exploração faz do texto literário?



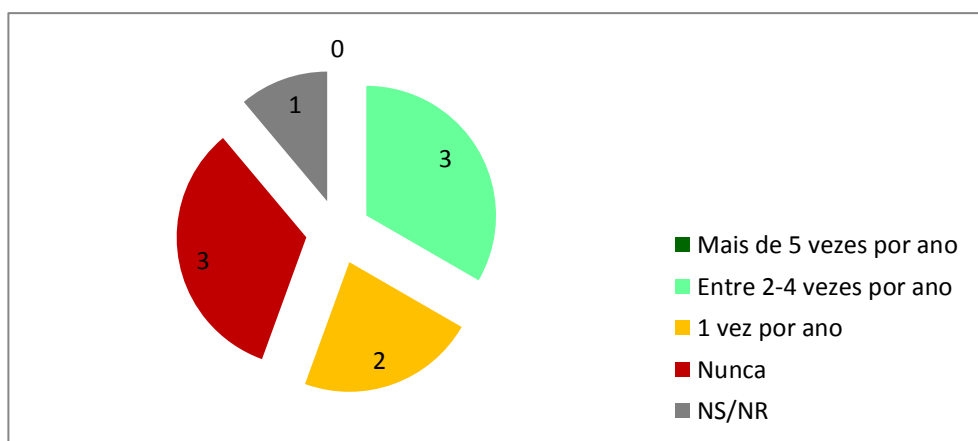
Comentários/Sugestões:

- “Nos anos de iniciação, a abordagem ao texto literário ainda não se justifica. De recordar que, no 9º ano, há apenas 2 tempos semanais.”

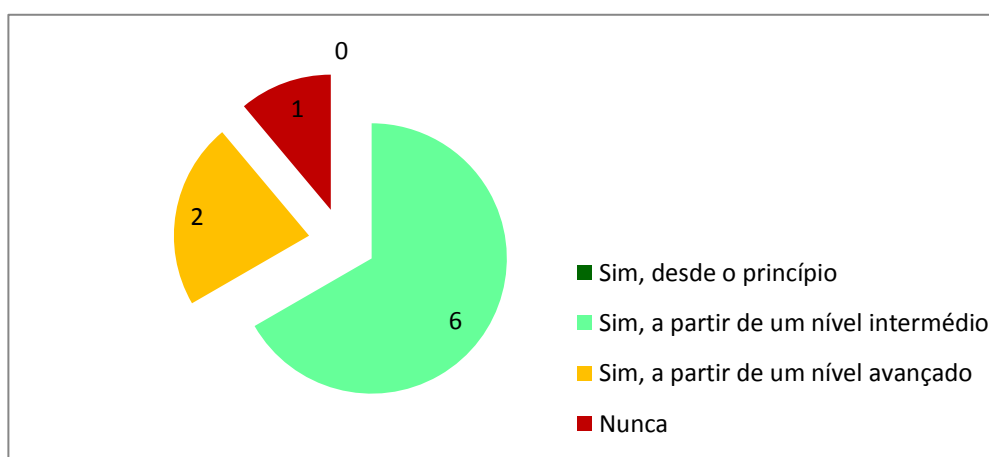
1. Nas suas aulas contempla a utilização do texto literário?



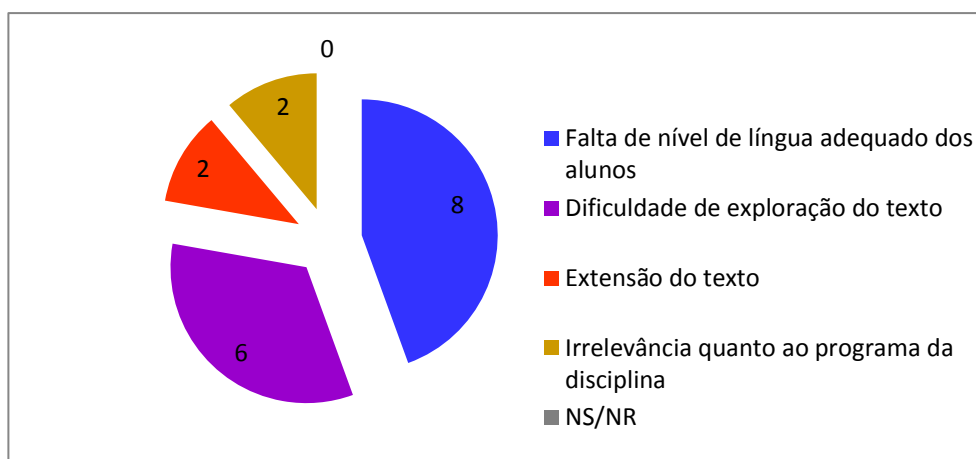
2. Com que frequência recorre à utilização de texto literário?



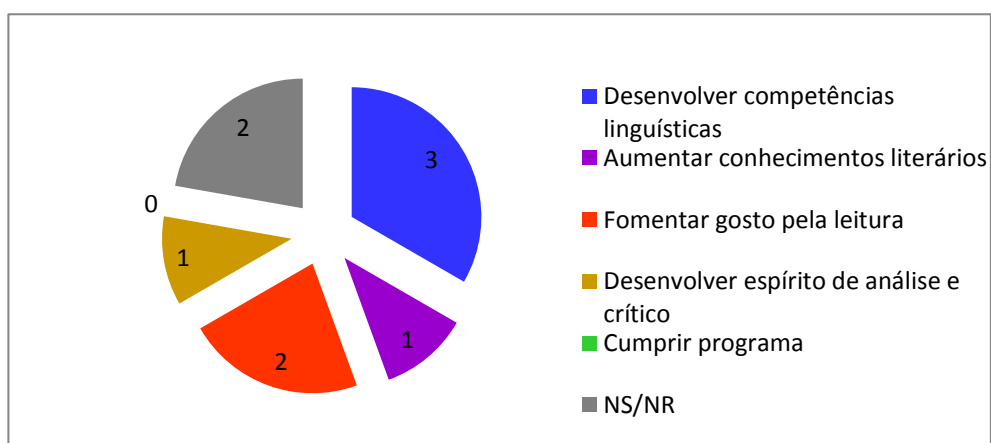
3. Considera que o texto literário deve ser utilizado na aula de Inglês?



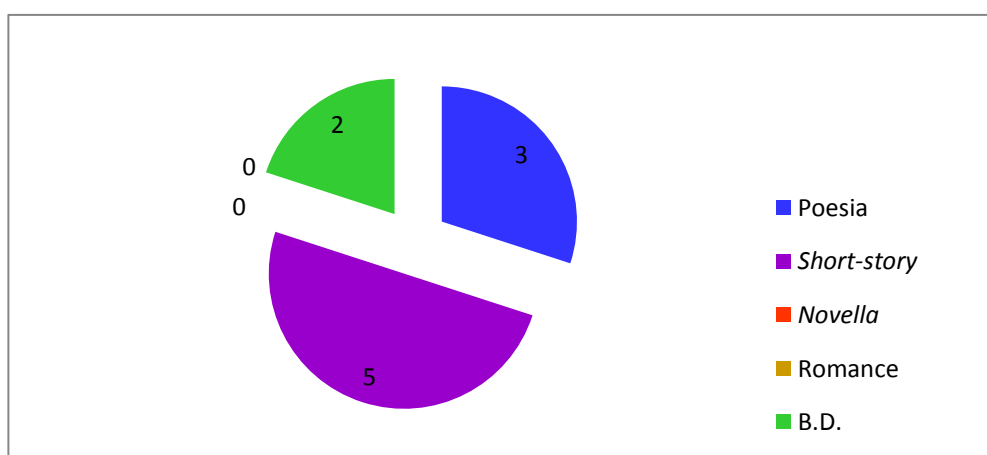
4. Quais considera ser as principais razões para a pouca ou não utilização do texto literário nas aulas? (Assinale 1-2)



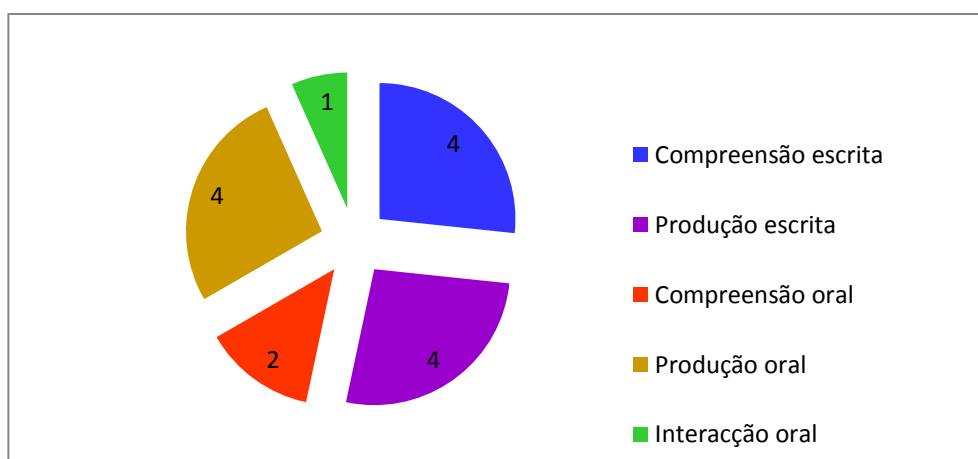
5. Se utiliza o texto literário mais do que uma vez por ano, por que razão ou razões o faz? (Assinale 2-3)



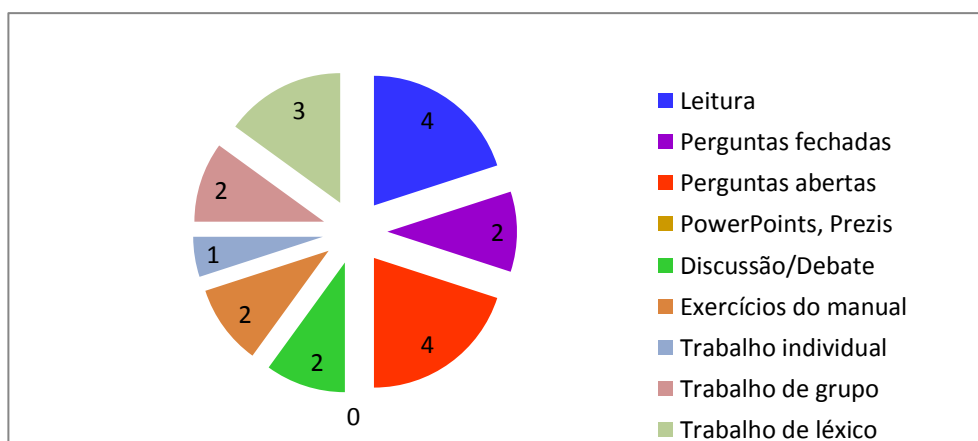
6. Que géneros de texto literário utiliza mais vezes? (Assinale 1-2)



7. Que competências trabalha através da utilização do texto literário?



8. Que tipo de exploração faz do texto literário?



Comentários/Sugestões:

Não se registaram quaisquer comentários ou sugestões.

ANEXO 2

**Entrevista a Isabel Pinheiro, professora-bibliotecária do
Agrupamento de Escolas Romeu Correia – pp. 100-101**

A biblioteca da Romeu Correia dispõe de alguma obra literária sugerida pelos programas de Inglês e de Francês?

A biblioteca do agrupamento de escolas Romeu Correia tem no seu acervo um conjunto limitado de obras, não traduzidas, recomendadas para o ensino secundário de Inglês. De acordo com a base de dados, existem os seguintes títulos:

Walker, A. (1998). *The Colour Purple*. New York: Washington Square Press.

Highsmith, P. (1999). *The talented Mr. Ripley*. London: Vintage Books.

No caso do Francês, as obras que existem são muito mais de cariz cultural, uma vez que há menos turmas de francês. Não dispomos, portanto, de nenhuma das obras sugeridas pelo programa.

Para além das duas obras mencionadas, existem outras obras literárias em inglês?

Os títulos disponíveis, que não constam do programa são:

Blixen, Karen. (2003). *Out of Africa*. Penguin Books

Steinback, John. (1993). *The Pearl*. Penguin Books

Dahl, Roald. (2009). *Boy*. Puffin Books

Salinger, J.D. (1987). *The catcher in the Rye*. Penguin Books

Relativamente a práticas literárias, a biblioteca costuma promover/divulgar actividades, acções, projectos que incentivem os alunos a se envolver com o texto literário em LE, neste caso, em Inglês e/ou em Francês? Se sim, o quê concretamente?

A biblioteca integra, no seu plano anual de actividades, práticas que contemplam leituras em língua estrangeira, programando actividades em língua inglesa que abrangem não só a literatura, como também aspectos culturais.

A forma dos alunos usufruírem dessas actividades passa pela inscrição dos mesmos num calendário previamente divulgado e afixado. Também oferece apoio na leitura de livros (leitura autónoma).

Acontece que, regra geral, se a biblioteca não pressionar para que algum professor inscreva as suas turmas, eles não o fazem, talvez pela dificuldade que têm em gerir o currículo e resolver problemas estruturais na formação dos seus alunos.

Oferecemos, ainda, a possibilidade de, em conjunto com o professor, fazer uma planificação adequada a um grupo específico, para, em trabalho articulado, em simultâneo com o professor ou em sessões diferentes, se desenvolverem actividades definidas para satisfazer um aspecto específico ou abordar um tema de forma particular (Ex: ler a obra *Boys Don't Cry* e explorar aspectos da gravidez na adolescência, a homossexualidade e a segregação e o preconceito entre os jovens). Temos uma actividade que é muito do agrado dos alunos que funciona da seguinte forma: eles lêem um livro e fazemos uma sessão de apresentação e comentário da obra. Posteriormente, fazemos uma sessão de visionamento do filme dessa obra e fazemos uma sessão de discussão, onde se faz a comparação entre o texto original e a adaptação ao cinema (este trabalho fazemo-lo tanto em português, como em inglês). Por vezes, é difícil articular com as turmas/docentes, acabando o trabalho da professora-bibliotecária por se focar mais no ensino básico do que no secundário.

No caso do francês, o trabalho da professora-bibliotecária fica mais dependente do professor da turma, porque nenhuma de nós tem formação na área desta língua.

Acrescento que a biblioteca oferece uma actividade de leitura em língua estrangeira, para o ensino básico (7º, 8º e 9º anos), com periodicidade semanal, utilizando obras adaptadas aos níveis dos alunos (a biblioteca tem cerca de 50 títulos em língua inglesa e 8 em língua francesa, com textos adaptados).

ANEXO 3

**Modelo de inquérito ao 7º CR sobre a utilização do texto
literário nas aulas de Francês - pp. 103-105**

Apresentação dos dados em gráfico - pp. 106-111

Utilização do texto literário nas aulas de Francês – 7º CR**AVALIAÇÃO**

A. Assinala com uma cruz a opção que melhor responde a cada item, de acordo com a tua experiência.

- 1. De forma geral, relativamente às aulas em que trabalhei com contos, *comptines* e poemas:**

Gostei muito ☐ Gostei ☐ Indiferente ☐ Não gostei ☐ Detestei ☐

- 2. A melhor experiência com literatura em francês foi**

Conto de Natal ☐ *Comptine* de Natal ☐ Poemas (S. Valentim) ☐ Poemas de Jacques Prévert ☐ Nenhuma ☐

- 3. Sinto que desenvolvi competências linguísticas com as aulas em que trabalhámos o conto, as *comptines* e os poemas.**

Muitas ☐ Algumas ☐ Poucas ☐ Nenhuma ☐

- 4. Quando soube que ia trabalhar um conto e uma *comptine* de Natal em francês na aula, achei que ia ser**

Muito fácil ☐ Fácil ☐ Acessível ☐ Difícil ☐ Muito difícil ☐

- 5. Depois de ter trabalhado o conto e a *comptine* de Natal, achei que foi**

Muito fácil ☐ Fácil ☐ Acessível ☐ Difícil ☐ Muito difícil ☐

- 6. Gostei de ter explorado o conto de Natal.**

Gostei muito ☐ Gostei ☐ Indiferente ☐ Não gostei ☐ Detestei ☐

7. Gostei de ter explorado a *comptine* de Natal.

Gostei muito ☐ Gostei ☐ Indiferente ☐ Não gostei ☐ Detestei ☐

8. Quando soube que ia trabalhar poemas em francês, no dia de S. Valentim, previ que ia ser

Muito fácil ☐ Fácil ☐ Acessível ☐ Difícil ☐ Muito difícil ☐

9. No fim de ter trabalhado poemas em francês, no dia de S. Valentim, achei que foi

Muito fácil ☐ Fácil ☐ Acessível ☐ Difícil ☐ Muito difícil ☐

10. Gostei de ter explorado os poemas de S. Valentim.

Gostei muito ☐ Gostei ☐ Indiferente ☐ Não gostei ☐ Detestei ☐

11. Relativamente ao projeto “Courts-Littéraires”:

11.1. Gostei do poema que trabalhei.

Gostei muito ☐ Gostei ☐ Indiferente ☐ Não gostei ☐ Detestei ☐

11.2. Achei a compreensão do poema

Muito fácil ☐ Fácil ☐ Acessível ☐ Difícil ☐ Muito difícil ☐

11.3. A ficha que realizei, em grupo, ajudou-me na compreensão e interpretação do poema.

Muito ☐ Um pouco ☐ Quase nada ☐ Nada ☐

11.4. Gostei de fazer a curta-metragem.

Gostei muito ☐ Gostei ☐ Indiferente ☐ Não gostei ☐ Detestei ☐

11.5. Depois deste projeto, acho que trabalhar um poema em francês, nos próximos anos, vai ser

Muito fácil ☐ Fácil ☐ Acessível ☐ Difícil ☐ Muito difícil ☐

12. Depois de ter estudado um conto, uma *comptine* e poemas, acho que trabalhar literatura em francês, na aula, é

Muito interessante ☐ Interessante ☐ Indiferente ☐ Pouco Interessante ☐ Nada interessante ☐

13. Achas que se deve estudar literatura nas aulas de língua estrangeira?

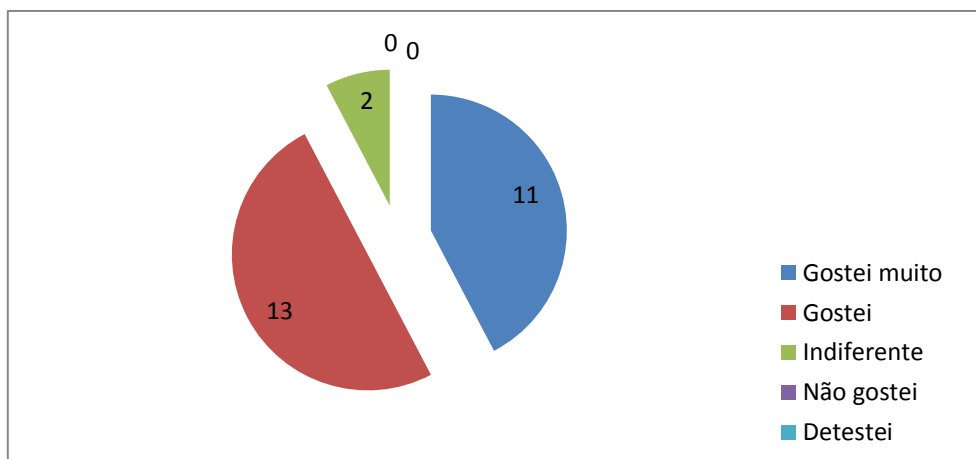
Sim, desde o princípio ☐ Sim, a partir de um nível intermédio ☐ Sim, a partir de um nível avançado ☐ Não ☐

Comentários/Sugestões:

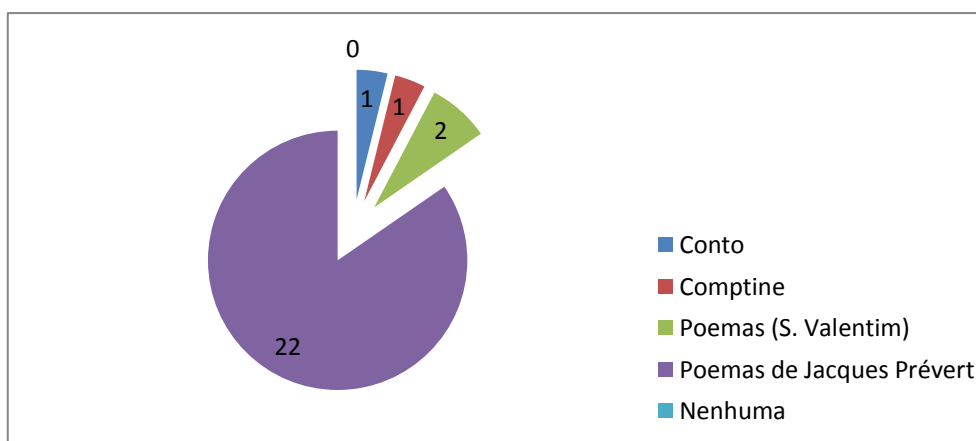
Obrigado pela tua colaboração!

João Miguel Ferreira

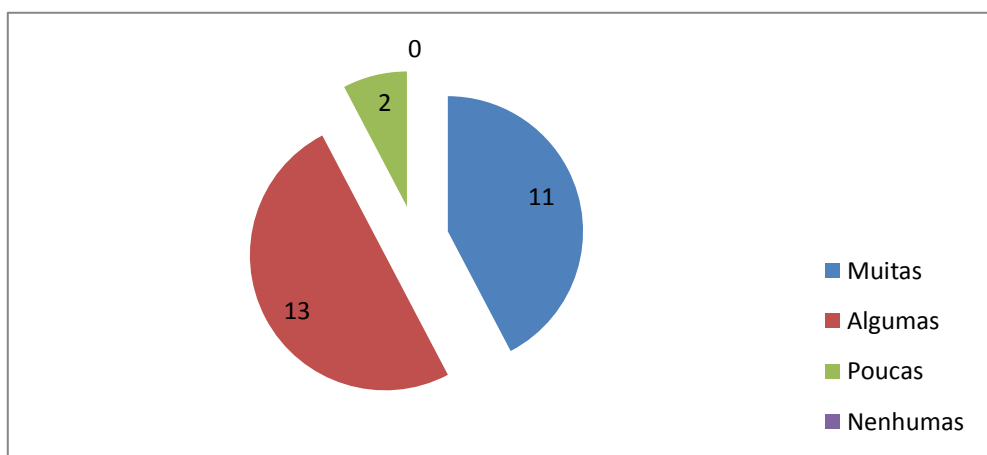
1. De forma geral, relativamente às aulas em que trabalhei com contos, *comptines* e poemas:



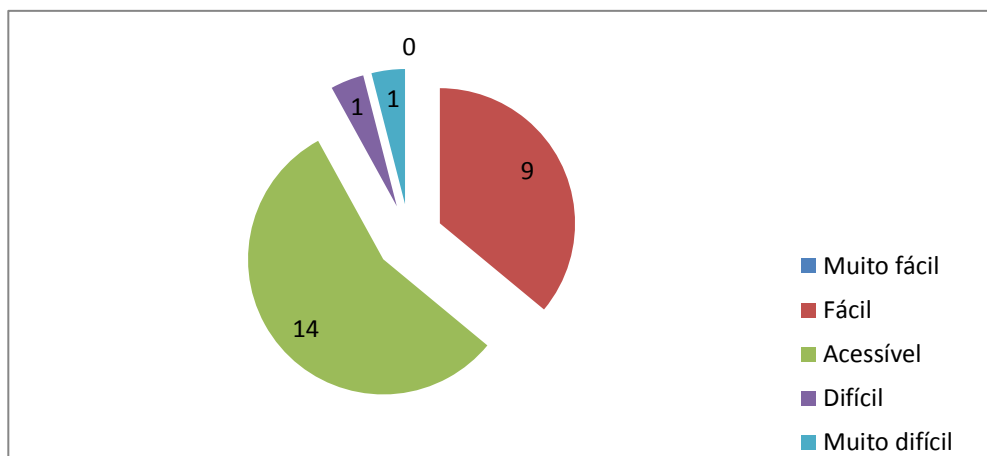
2. A melhor experiência com literatura em francês foi



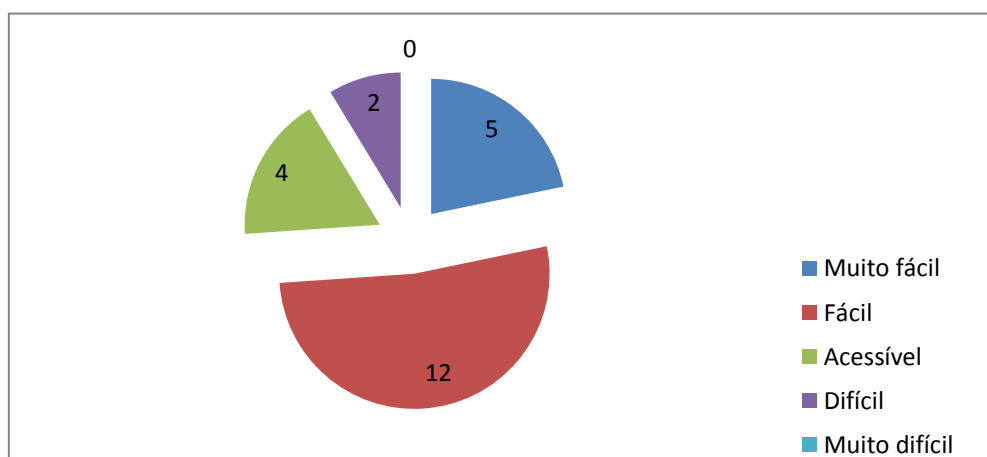
3. Sinto que desenvolvi competências linguísticas com as aulas em que trabalhámos o conto, as *comptines* e os poemas.



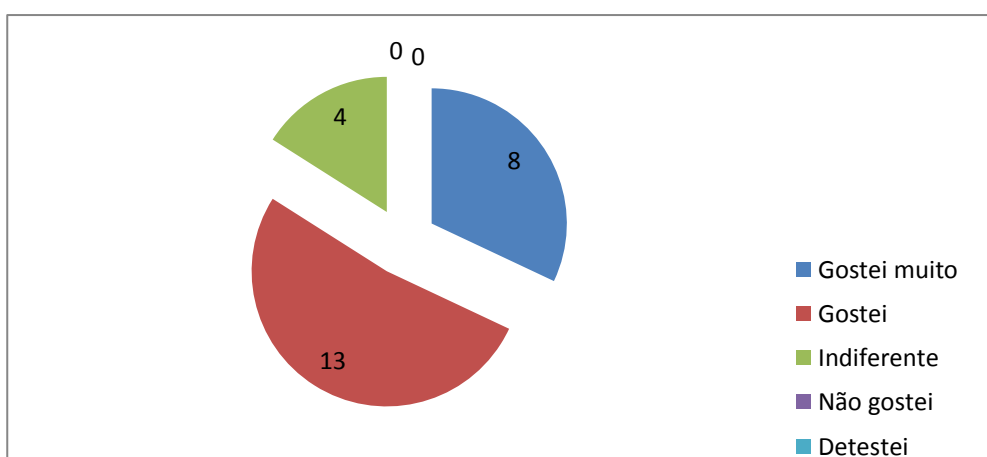
4. Quando soube que ia trabalhar um conto e uma *comptine* de Natal em francês na aula, achei que ia ser



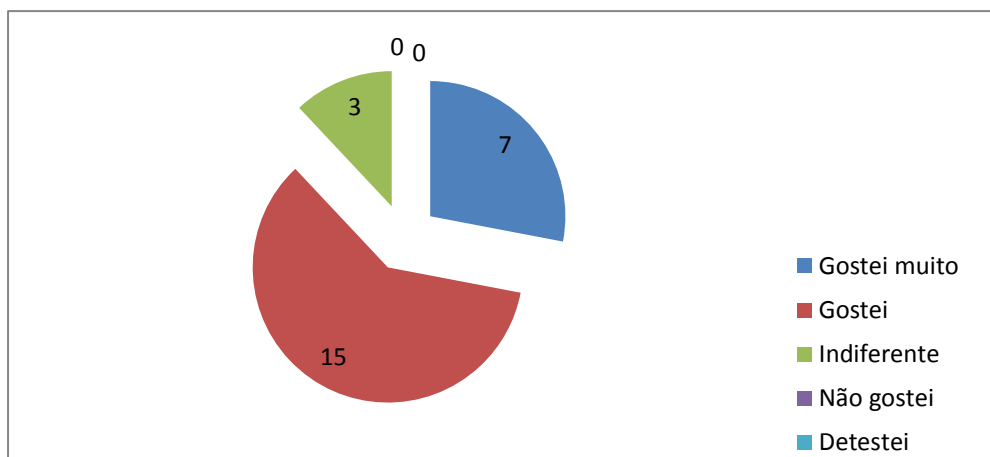
5. Depois de ter trabalhado o conto e a *comptine* de Natal, achei que foi



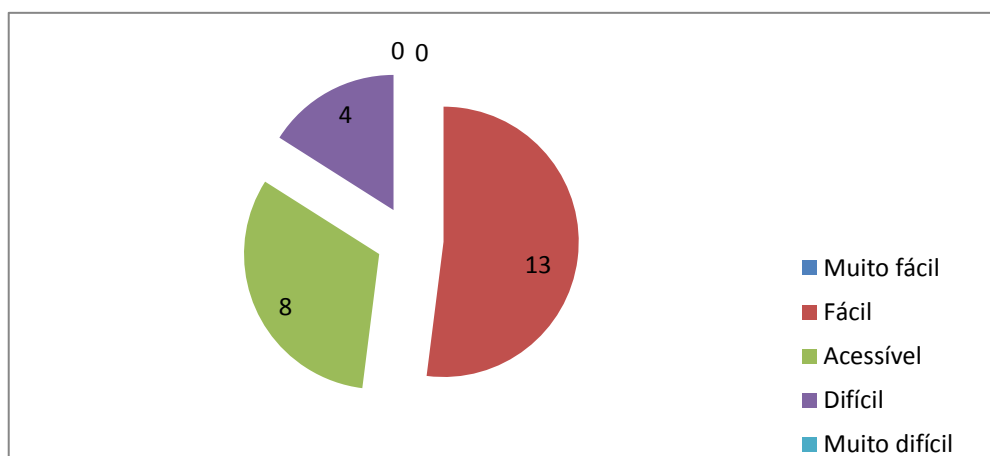
6. Gostei de ter explorado o conto de Natal.



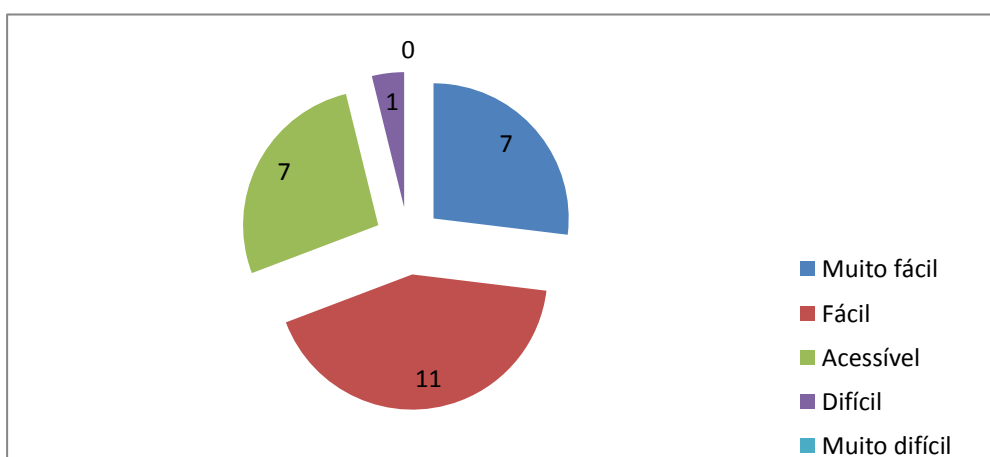
7. Gostei de ter explorado a *comptine* de Natal.



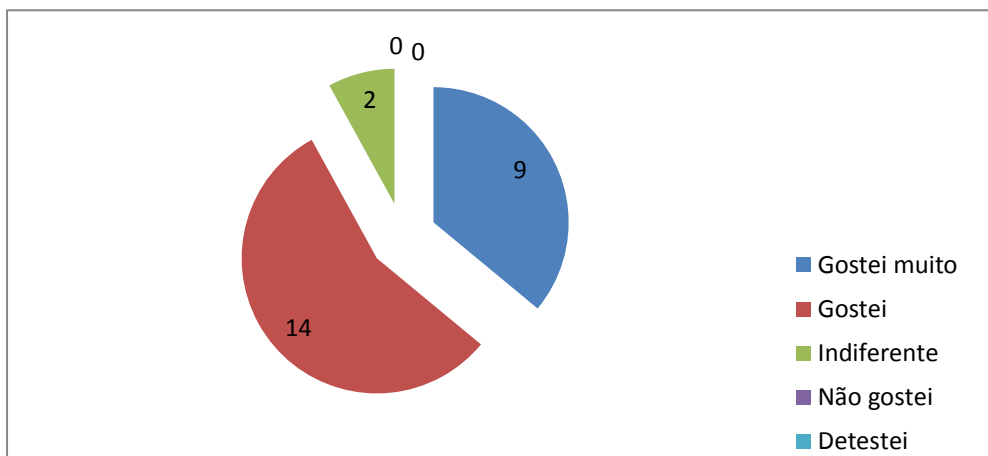
8. Quando soube que ia trabalhar poemas em francês, no dia de S. Valentim, previ que ia ser



9. No fim de ter trabalhado poemas em francês, no dia de S. Valentim, achei que foi

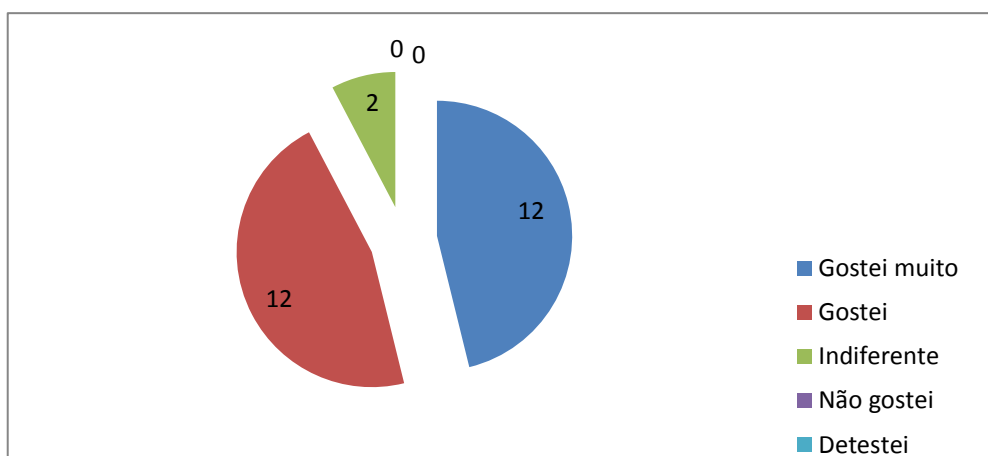


10. Gostei de ter explorado os poemas de S. Valentim.

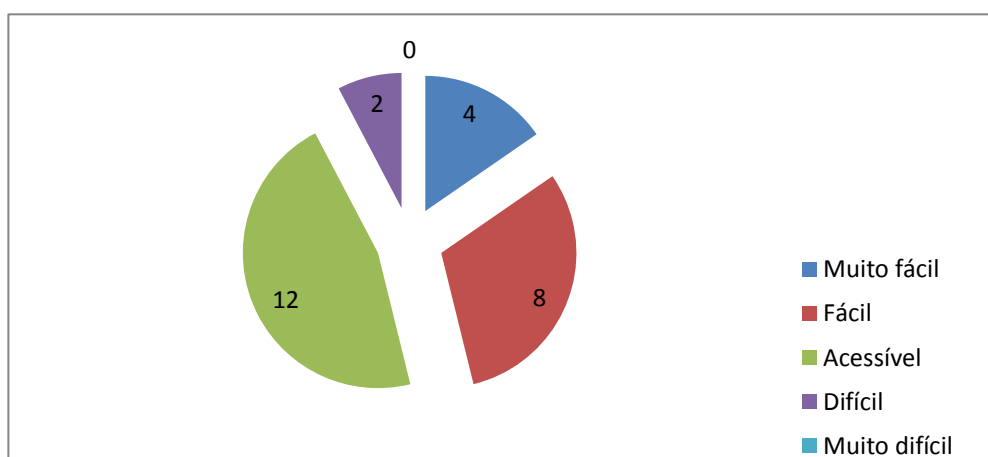


11. Relativamente ao projeto “Courts-Littéraires”:

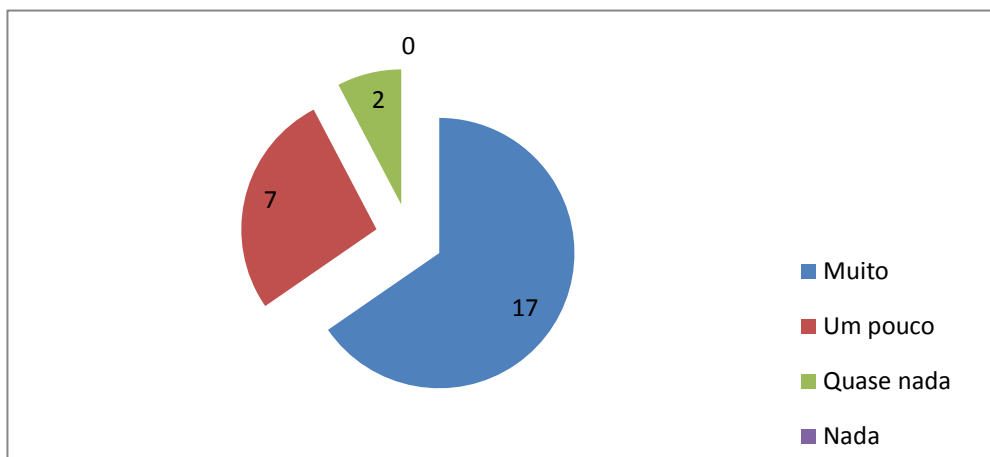
11.1. Gostei do poema que trabalhei.



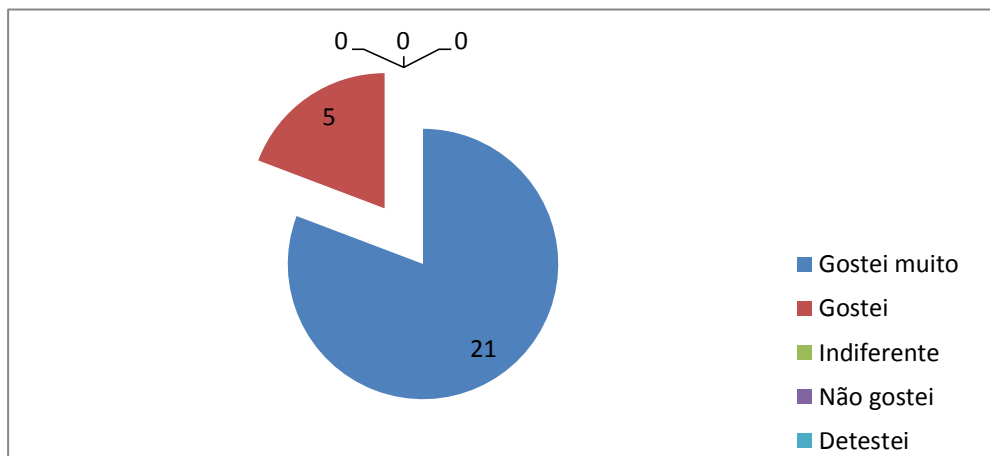
11.2. Achei a compreensão do poema



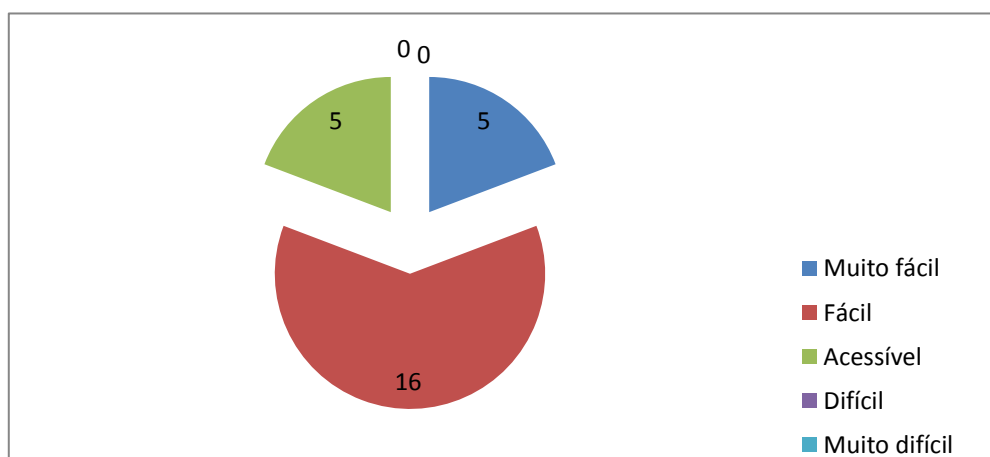
11.3. A ficha que realizei, em grupo, ajudou-me na compreensão e interpretação do poema.



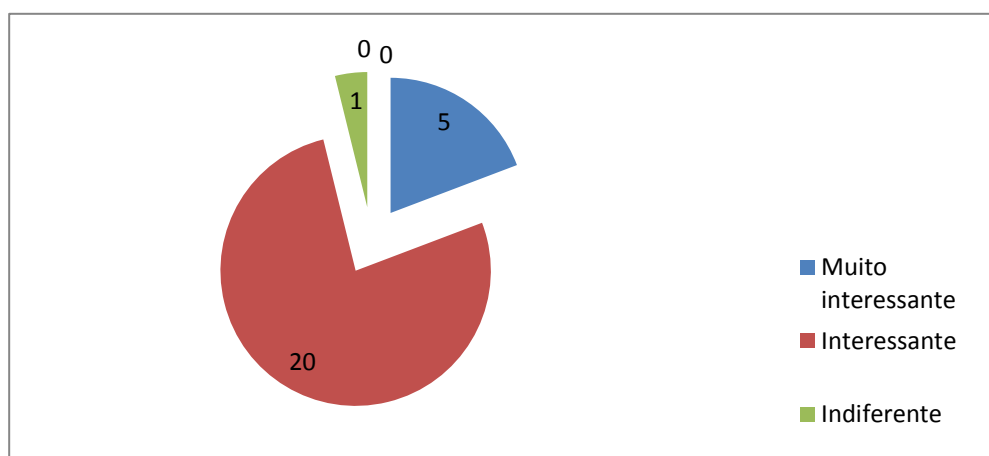
11.4. Gostei de fazer a curta-metragem.



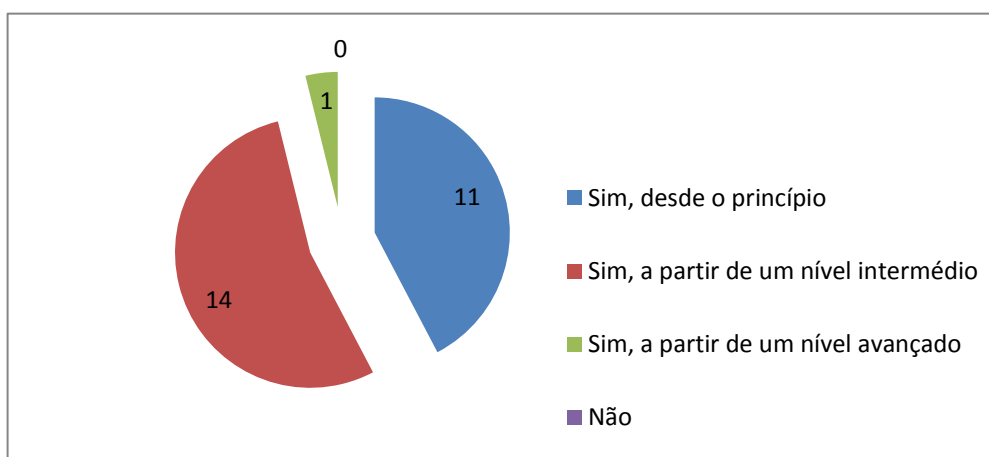
11.5. Depois deste projeto, acho que trabalhar um poema em francês, nos próximos anos, vai ser



12. Depois de ter estudado um conto, uma *comptine* e poemas, acho que trabalhar literatura em francês, na aula, é



13. Achas que se deve estudar literatura nas aulas de língua estrangeira?



Comentários/Sugestões:

- “Eu gostei muito de fazer a curta-metragem, porque acho que foi uma boa ideia, e também das fichas para percebermos melhor”
- “Gostava que para o ano déssemos mais poemas.”
- “Gostei muito de estudar os poemas nos powerpoints.”
- “O projeto das curtas-metragens foi o meu favorito! Achei que foi muito interessante.”
- “O que gostei mais foram as ideias diferentes que tivemos para cada um dos poemas e das curtas-metragens”
- “Gostei muito da primeira aula em que trabalhámos os poemas de Jacques Prévert.”
- “Eu gostei muito das aulas de literatura, pois ajudou-me a desenvolver o francês.”

ANEXO 4

**Notas de observação de aula (aula de Inglês do dia 22/10) – pp.
113-114**

**Comentários em reacção às notas de observação (reunião de
22/10 com a orientadora cooperante de Inglês) – p. 115**

(2110)

11º B1

aluna ^{abre lige} ~~escreve sumário~~] enquanto não faz nada, prof. vem sempre
" faz chamada p/ o canto do porte! porque?? → p/ estar
prof escreve sumário: Environmental consequences
videoclips on the environment: speaking
A puzzle on vocabulary about ^{activity} the environment

~~Consequências~~ prof revê conceitos da última aula (problemas do ambiente)
prof ped p/ pensarem nas consequências
Consequences:
em português / neste ponto, alerta sobre verificação de cadeiros (no dia de festa)

- ice melting
 - decrease of temperature
 - more quantity of water (Rise of sea level)
 - avalanches
- extinction
- diseases / health problems / death
- deforestation?? (consequence of population growth / of overexploitation of woody products and land reclamation)
- collapsing buildings / ground / bridges
- economic problems
- destruction
- floods & droughts
- water shortage
- desertification
- climate change
- "war"

prof mostra clip 1

" " " 2 (Midway)

prof explora estagio de Coleridge (The Rime of the Ancient Mariner)
" epígrafe do vídeo "And till my ghastly tale is told, this heart within me burns"
prof mostra clip 3 (Gunter's vision)
Paula
Sustain Our Affair

prof pede conclusões em brainstorming ("words he said")

- change ~~ideas~~ ideas/actions
- breakfast
- cancer
- acid food

prof mite música p/ ouvir e ~~alunos~~ ~~reterem~~ "meaningful words"

↓ p. 17

careless
aware
new world
speak up

comprehend the things that I can't see
I am my intentions

HWK → worksheet on Needle

7º CR

prof pergunta: "Qui veut venir au tableau / c'est le sommaire?"
alunos (David) voluntários e abre a lição

prof escreve o sumário: "correction des devoirs."

Savoir et se présenter: exercices"

prof pede ao David p/ ler alto a lição e sumário
e a + uns voluntários

prof verifica tps c/ grilha → repete quem não fez (H em francês)

eu e a Vanessa corrigimos ficha oralmente c/ alunos

prof mite vídeo do youtube sobre "salutation"
"Bonjour!"
"et présentation"

prof manda alunos p/ lerem e entenderem algo → em francês! depois,
prof distribui ficha sobre a canção p/ alunos cantarem e
preenchê-la

nom / pre nom

p. 10 ex. 10 → ouvir e tentar perceber (só depois abrem o livro)
a explicação em francês c/ gestos!
e ent. ouvem outra vez

→ aula diagnóstica
será na 3ª semana
de novembro

→ criar fiche de
gramática sobre
"connectors"
(se explicitar)
ver ex. no manual

Tudo p/ que
o intern que
aprendem, que
evoluem
falar em português
para que não tenham
dúvidas!

Como é que o
aluno chega a
esta resposta? consegue?

P/ prof, a resposta
tem que ser
imediata!

→ estabelecer irat
corrigir 5/6 testes
fotocopiados e
depois comparar

p/ justificar discrepâncias
entre alunos e
sequências/juiz

- discussão da importância da correção de
trabalhos (feedback...)

↳ realçar erro e (vermelho, fazer
o aluno corrigir e melhorar)

↓
preocupação/interesse
recurso perante a mediocridade

- documentos identificados pelos alunos

- aula de ontem: análise da ponte
entre "self-esteem" e "the importance
of English".

↳ continuidade de assuntos (fluido)

↳ connector/frase de ligação

↳ áudio/vídeo

⊖ controlo de cadernos no dia do teste

↳ disciplina (como os feedbacks, etc)

- posição da prof: canto da porta

↳ ângulo de vista

teste deve ser realizado pela prof (Resolvido)

• verificar erros ortográficos

↳ exercício insolúvel

↳ perguntas de interpretação

• actividades devem reflectir o que é
feito em aula (preparados / coerência)

• tamanho (10 min do prof: 30/40 dos
alunos)

• divisão lógica do texto

↓
pensar
escrever

TIF (1º parágrafo)

pergunta (2º parágrafo)

complete (3º parágrafo)

antónimos/sinónimos → por ordem no
texto

• ter a unidade de ler matéria prevista

para o teste, dada a 1ª semana de antecedência

• correcção: utilizar descritores (no manual)

↳ deve-se ter sempre

ANEXO 5

Grelha de avaliação da autoria da Mestre Luz Baião (frente e verso) – pp. 117-118



SCHOOL YEAR: 2013-2014

D. Obs. 11 th B ₁ 1st Term		ORAL PARTICIPATION – 35%				BEHAVIOUR/CITIZENSHIP – 5%		
No.	PUPIL	Reading	Speaking	ICT	Compreh./Interpr.	Time	Respect	Rules
1	Adriana Silva Inácio							
2	Ana Beatriz Costa							
3	Antonio Nuno Ventosa							
4	Beatriz Nunes Chicharo							
5	Bruno Miguel Cipriano							
6	Carla Pat. Mascarenhas							
11	Diogo Pinto Silva							
13	Inês Almeida Reis							
12	Inês Isabel Lopes							
15	Ivo Daniel Monteiro							
16	Jessica Rita Larmande							
17	Joana Borges Roda							
18	Joana Catarina Couto							
18	João Pedro Malaquias							
21	Lourenço Miguel Dias							
20	Leandro Philippe Lagarto							
22	Luís Miguel Ribeiro							
23	Luís Miguel Castro							
25	Miguel Ângelo Cebola							
26	Ruben Paulo Cunha							
26	Miguel Angelo Rolo							
29	Riccardo S. Chianese							
28	Miriam Silva Presas							
24	Mafalda Nunes							
	Sara Pereira							
		Stress + Rhythm + Intonation + Pause	Lexicon + Grammar	Knowledge + Mastering	Language + Message	Tasks + Deadlines + Schedules	People + Opinions + Differences	Participation + Attention + Behaviour
		Muito Insuficiente (0 a 6 valores); Insuficiente (7 a 9 valores); Suficiente (10 a 13 valores); Bom (14 a 17 valores); Muito Bom (18 a 20 valores)						

DESCRIPTORS

Comprehension + Interpretation – 10%

18 a 20 valores	Compreende/interpreta o que ouve/lê com muita facilidade/imediatamente Fundamenta sempre as suas ideias/opiniões com coerência, espírito crítico e analítico
14 a 17 valores	Compreende/interpreta o que ouve/lê com facilidade Fundamenta quase sempre as suas ideias/opiniões com coerência, espírito crítico e analítico
10 a 13 valores	Compreende/interpreta o que ouve/lê com alguma dificuldade/precisando de tempo Nem sempre consegue fundamentar as suas ideias/opiniões adequadamente
7 a 9 valores	Tem muita dificuldade em compreender/interpretar o que ouve/lê Não consegue fundamentar as suas ideias/opiniões
0 a 6 valores	Não compreende/interpreta o que ouve/lê

Reading + Speaking + ICT – 25%

18 a 20 valores	Lê com muito boa pronúncia: acentuação, entoação, ritmo, pausa Apresenta clareza de expressão e organiza o seu discurso Detém um leque amplo de vocabulário e gramática, usa frases complexas e utiliza a gramática corretamente
14 a 17 valores	Lê com boa pronúncia: acentuação, entoação, ritmo, pausa Apresenta clareza de expressão e organiza o seu discurso Detém vocabulário e gramática adequados, usa frases complexas e utiliza a gramática quase corretamente
10 a 13 valores	Lê com pronúncia razoável: acentuação e entoação satisfatórias, mas ritmo e pausa nem sempre apropriados Não apresenta muita clareza de expressão e não organiza o seu discurso Detém um leque satisfatório de vocabulário e gramática, usa frases simples e comete vários erros de gramática
7 a 9 valores	Lê com pronúncia desadequada e bastantes hesitações Apresenta um discurso confuso e desorganizado Detém um leque restrito de vocabulário e gramática, usa frases simples e comete vários erros de gramática
0 a 6 valores	Lê com muito má pronúncia/Não consegue ler Detém um leque muito insuficiente de vocabulário e gramática e exprime-se por palavras/partes de frase Desconhece as regras básicas da língua e não consegue exprimir-se

Teacher: Luz Baião

ANEXO 6

Exemplo de *feedback* de um aluno sobre uma aula – pp. 120-121

Feedback on the 17th January 2014's lessons

Teacher João was the one who gave us last Friday's class.

We began by talking about the remaining examples of stereotypes. Both examples were very reductive to the point of actually saying that "Portuguese people are overly religious and not smart". This is an incredibly negative and ridiculous generalization. Where you were born does not define your intelligence. It may define your religion sometimes, but certainly not everyone from the same country has the same religion or is as devoted as others. We should always remember that the fact that someone is, for example, Portuguese, only means that that person is from Portugal. It doesn't mean that that person is loud, hardworking or bad with children. However, the reality is that everyone stereotypes. It's human nature. We try to label everything in the hopes of gaining control and preparing ourselves for what can happen. It's almost like a survival mechanism.

Afterwards, he wrote four words on the board, and our job was to write the first thing that came into our minds when thinking of those words. The first word was "Breakfast" and I wrote "Eggs". The second word was "Sport" and I wrote "Football". The third word was "Animal" and I wrote "Tiger". The last word was "Sunday" and I wrote "Family". Next, he told us to think if each word we wrote was a "cultural", "general" or "personal" choice. I think "Eggs" was mainly a general choice because I rarely eat eggs for breakfast, but it is a tradition in other countries. I believe "Football" is cultural, "Tiger" is personal because it is my favorite animal and "Family" is also personal because I usually spend weekends with my family. Comparing my answers to everyone else's, I think we've reached some interesting conclusions. We are more deeply affected by our culture than we think. Also, a lot of the answers were personal. For example, a lot of people wrote what sports they played when thinking of "Sports". Perhaps it is the same with stereotypes, we have a certain experience with someone from a certain country, and thinking of that country we start associating it with that person.

Afterwards, we talked about "cultural relativism" and the term "culture bump". Every culture may have different values, beliefs, ways of solving problems, along with many other factors. This is cultural relativism. Just because you believe in something, and someone else from another culture believes in something completely different, it doesn't mean they're wrong. It doesn't mean you're wrong either. You just believe different things because you live in different cultures. Therefore, you were programmed to think differently. A cultural bump happens when two people from different cultures miscommunicate. In order to illustrate this, we played a different and interesting game, in which teacher João distributed two types of cards: one was given to people who were going to represent someone of a different culture and the other was given to people who were "researchers". I was one of the representatives of someone from a different culture and our task was to make no physical contact with the researchers, to stay half a meter away from them, to not engage eye contact when the researcher was speaking but engage while we were speaking and finally, to only say "Yes" or "No" to members of the opposite sex but talk freely to members of the same sex. I found it pretty hard to respect the rules, especially the eye contact one, because it is something I

Comentário [JM1]: "The place" would fit better here, instead of "where", don't you think?

Comentário [JM2]: But it's not really the place, is it? It has to do with family, institutions, culture!

Comentário [JM3]: I prefer "bear in mind", here. Don't you?

Comentário [JM4]: You have mixed two different ways of expressing this idea. Either you say "in the hope of" or "in hopes of". Choose one.

Comentário [JM5]: Why? You have justified "eggs" so well as a general choice. Can't you do the same with "football" as a cultural determination? I'm sure you can.

Comentário [JM6]: Do you think it is only personal?

Comentário [JM7]: I'm sure you can come up with other connectors so as not to repeat the same ones...

Comentário [JM8]: You may use miscommunicate, but you have to be more specific. Which type of miscommunication? Has it to do with language?

usually do and it has grown to be a somewhat natural behaviour. I guess this could be connected to cultural relativism. It is so natural for me to keep eye contact while listening to someone, but perhaps in other cultures they find it natural not to make eye contact, and they're the ones who have to make an effort to make eye contact. I mostly talked to Adriana, who was a researcher and kept asking me questions. I felt like people from a culture with all of these "rules" would feel like she was almost breaking into their personal space. I believe someone from that culture would think something like "She makes way too much eye contact, too much proximity, too much everything! I don't even know you!". It really was an incredibly interesting activity. I thought it was interesting how, in the end, one of the researchers said we seemed "cold, distant, detached, unfriendly", while we thought they were "invasive". I think this perfectly illustrates a cultural bump. I also realized how we take communication for granted, and I found it somewhat frustrating to communicate with people who communicate differently, or have different communication "rules", since communication is what allows us to connect and understand each other.

Comentário [JM9]: I know you're comparing, but don't forget it's actually a cultural behaviour.

Comentário [JM10]: I see what you mean but the sentence isn't clear. Rephrase it.

Overall, I really liked how the class being very dynamic. I enjoyed the different activities which made the class more fun and memorable. I definitely recommend repeating the second game we played in next year's 11th grade classes.

Jessica Larmande 11th B1 No.16

Jéssica, it was a pleasure reading your feedback. You're a very good writer and also a very good thinker! I'm proud to see you've learnt a lot from these classes. You understood the concepts, you relate them, you can see how the activities are designed to raise your cultural awareness... this is excellent!

Just have a look at some notes I've written and at a few mistakes, which are not alarming, but that you can correct and avoid, in the future. Keep up the good work!

Very Good

ANEXO 7

Exemplo de plano de aula de Inglês – pp. 123-124

Exemplo de plano de aula de Francês – pp. 125-127

Lesson Plan: Cultural relativism / Cultural bump

Summary: - Cultural relativism.
- Cultural bump.

Objectives	Procedures	Aids and materials	Time	Sociocultural dimension	Linguistic dimension	Evaluation
<p>↻ To suspend disbelief about other cultures and belief about one's own.</p>	<p>↻ Teacher writes the summary of the lesson, while student in charge writes the lesson numbers and date. Afterwards, the same student takes attendance.</p> <p>↻ Pairs continue to share their views with the class on handout 1, while teacher moderates the discussion and tries to make students aware that they are dealing with stereotypes and how reductive they can be.</p> <p>↻ Teacher challenges students to play a mind game: they are going to write down on their notebook the numbers from 1 to 4 and next to each number they will write the first thing that comes to their mind when they hear each topic the teacher mentions, according to the order. 1 – Breakfast / 2 – Sport / 3 – Animal / 4 – Sunday</p>	<p>Whiteboard + marker</p> <p>Handout 1</p>	<p>8 min.</p> <p>8 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>- Cultural relativism</p> <p>- Cultural bump</p>	<p><u>Vocabulary:</u></p> <p>- Culture</p>	<p>Skills observation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Listening - Speaking - Reading <p>Attitudes and behaviour observation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participation - Interest - Autonomy - Responsibility - Partnership - Punctuality - Assiduity
<p>↻ To relativise one's own values, beliefs and behaviour</p>	<p>↻ Teacher then asks students to try and categorise their 4 answers according to the following categories: general, cultural or personal. They will have to think about whether their answer was culturally, personally or generally determined.</p>		<p>5 min.</p>			

<p>➤ To understand many values, beliefs and behaviour are culturally determined.</p> <p>➤ To think about possible reasons for behaviour in a certain context.</p> <p>➤ To realise people interpret behaviour differently.</p> <p>➤ To be aware of body language differences between cultures.</p> <p>➤ To reflect about cultural bump.</p> <p>➤ To be critical about culture on the basis of explicit criteria.</p>	<p>➤ Teacher hears their answers and together they analyse to what extent they were culturally, personally or generally determined.</p> <p>➤ Teacher introduces the concept of cultural bump or incident.</p> <p>➤ Teacher hands out Handout 2 and students have to read a situation of culture bump and choose the best answers to the questions, in pairs.</p> <p>➤ Students discuss their options with the teacher, hopefully reaching the conclusion that there are different possible interpretations, including individual and contextual reasons, as well as cultural ones.</p> <p>➤ Teacher: "It's now time for you to recreate the scene of a culture bump yourselves. I will divide the class in students A and B, where As will be researchers and Bs will be representatives of a different culture. Each of you will have a card with instructions in order to guide you through the role play. You CAN'T show your card to students from a different group and you CAN'T speak out your instructions, so that others don't know your rules. Any doubts, you take them with me. 3 minutes for each of you to read their prompts and get into character"</p> <p>➤ After they finish playing their roles, the teacher asks the researchers what the first impressions of the other culture were. Then, both groups are asked to comment on their task and whether the researchers were successful in finding out about communication in that foreign culture. Teacher analyses how representatives of a different culture were effective while portraying their character and hears students out on the same topic. Final conclusions: "How did you feel?" Key to address cultural differences: "We should all try to be researchers of culture (finding out more and why) and respectful."</p>	<p>Handout 2</p> <p>Handouts 3A and 3B</p>	<p>15 min</p> <p>2 min.</p> <p>7 min.</p> <p>10 min.</p> <p>20 min.</p> <p>10 min.</p>		
---	--	--	--	--	--

La tutrice: Aurora Frederique

Le stagiaire: João Miguel Ferreira

Plan de cours: Le pluriel des noms et des adjectifs (continuation) / Les professions – L.E. II Nível 1

Sommaire: Le pluriel des noms et des adjectifs (continuation)
Les professions

Objectifs	Procédures/Activités	Matériel/ Ressources	Temps	Contenus Socio-culturels	Contenus Linguistiques/ Morphosyntaxiques	Évaluation
<p><u>C.E. + C.O. + I.O.</u></p> <p>➤ Distinguer plusieurs marques du pluriel des noms et des adjectifs</p> <p><u>C.E. + P.E. + I.O.</u></p> <p>➤ Employer convenablement les règles de formation du pluriel des noms et des adjectifs</p>	<p>➤ Un élève écrit les numéros des leçons et la date et le prof écrit le sommaire.</p> <p>➤ Le prof continue la projection du Powerpoint sur le pluriel des noms et des adjectifs : les règles pour les noms et les adjectifs terminés par -al, -au et -eu.</p> <p>➤ Le prof demande aux élèves de faire les exercices de la fiche du pluriel remise lors du cours précédant. Correction.</p> <p>➤ Le prof projette un Prezi contenant un exercice de transformation : 3 phrases au singulier devront être réécrites au pluriel. 3 volontaires viennent au tableau pour le faire. Le prof corrige avec les élèves.</p> <p>➤ Transition: Le professeur utilise l'exercice antérieur pour introduire les professions : Les élèves identifient les professions présentes dans l'exercice antérieur. Le professeur introduit le terme « Métier » qui</p>	<p>Tableau + marqueur Power Point</p> <p>Fiche Pluriel</p> <p>Prezi</p>	<p>8 min.</p> <p>10 min.</p> <p>8 min.</p> <p>10 min.</p> <p>5 min.</p>		<p>➤ Vocabulaire : les professions/ les métiers</p> <p>✓ Le directeur de la banque</p> <p>✓ L'avocate</p> <p>✓ Le coiffeur</p> <p>✓ Le facteur</p> <p>✓ L'astronaute</p> <p>✓ Le boulanger</p> <p>✓ Le pompier</p> <p>✓ Le docteur</p> <p>✓ L'institutrice</p> <p>✓ Le plombier</p> <p>✓ Le peintre</p> <p>✓ Le jardinier</p> <p>✓ Le médecin pédiatre</p> <p>✓ L'ouvrier</p>	<p>Observation directe des compétences en:</p> <p>-compréhension orale</p> <p>-compréhension écrite</p> <p>-interaction orale</p> <p>-production orale</p> <p>-production écrite</p>

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

7^e année / Français niveau 1 / Cours 58 et 59 (7^{ème} et 8^{ème} assistances)

Année scolaire: 2013-2014

La tutrice: Aurora Frederique

Le stagiaire: João Miguel Ferreira

Plan de cours: Le pluriel des noms et des adjectifs (continuation) / Les professions – L.E. II Niveau 1

Sommaire: Le pluriel des noms et des adjectifs (continuation)
Les professions

professions	pour les élèves sera synonyme de profession. Le professeur demande aux élèves d'énoncer d'autres professions en français. Si les élèves ne fournissent aucune profession, le professeur introduit l'activité suivante.	Vidéo Fiche 15	7 min.	Observation directe des attitudes et comportement :
<p><u>C.O. + C.E. + I.O.</u> Associer des images aux professions</p> <p>✓</p>	<p>✓ Le professeur informe que les élèves vont voir un document audiovisuel et réaliser 2 exercices. Distribution de la fiche de travail par le professeur. Le professeur explique le premier exercice : regarder le document et associer à chaque image le nom de la profession ; le professeur montrera le document jusqu'à la minute 1 :25. Correction.</p> <p>✓ 2^{ème} exercice : regarder une nouvelle fois l'extrait du document et associer le nom de la profession à sa respective définition. Correction : visionnement de la fin du document audiovisuel. Celles qui ne seront pas mentionnées dans le document seront corrigées par le professeur.</p> <p>✓ Résolution par les élèves, en tandem, d'un exercice lexical (C.E) : exercice n°1 de la</p>			<p>électricien ✓ Le cuisinier ✓ La fleuriste ✓ Le mécanicien ✓ La journaliste ✓ Le dentiste ✓ La photographe ✓ La serveuse ✓ L'architecte ✓ La vétérinaire ✓ Le chirurgien ✓ L'hôtesse de l'air</p> <p>Grammaire : ✓ Le pluriel des noms et des adjectifs</p> <p>- participation aux activités - intérêt - autonomie - responsabilité - entraide - ponctualité - assiduité.</p>
<p><u>C.O. + C.E. + I.O.</u> Associer professions aux descriptions</p> <p>✓</p>		Manuel	7 min.	
<p><u>C.E. + I.O.</u> Associer des photos aux professions</p> <p>✓</p>			15 min.	

La tutrice: Aurora Frederique

Le stagiaire: João Miguel Ferreira

Plan de cours: Le pluriel des noms et des adjectifs (continuation) / Les professions – L.E. II Niveau 1

Sommaire: Le pluriel des noms et des adjectifs (continuation)
Les professions

✓ Identifier des professions à travers leur description	page 68 du manuel. Correction de l'exercice par les élèves.	Manuel + cd audio	5 min.		
✓ C.E.+ I.O.+ P.O. Interpréter une pub	✓ Résolution par les élèves, d'un exercice de compréhension orale (exercice 2 pg 68). Le professeur indique la consigne : écouter les documents et identifier de quel professionnel on parle ; Inscrire le numéro du texte. Les élèves pourront écouter le document 3 fois. Correction par les élèves.				
✓ Identifier l'état d'esprit d'une personne	✓ Projection d'une pub ; observation et description du document par les élèves (interaction prof-élèves).	Image : pub Disneyland Paris recrute	7 min.		
✓ S'exprimer sur profession de rêve	✓ Rédaction, par les élèves, de 2/3 lignes sur leur profession de rêve et les qualités requises pour l'exercer. L'activité est faite sur la fiche. Les phrases seront lues lors du prochain cours.	Fiche 15	8 min.		
✓ Caractériser sa profession de rêve quant aux qualités nécessaires					
✓ S'exprimer sur profession de rêve					
✓ Caractériser sa profession de rêve quant aux qualités requises					

ANEXO 8

Plano de aula transitório de unidades didáticas – pp. 129-132

**Unidade didáctica: “Extensive Reading: *Dr Jekyll and Mr Hyde*” –
pp. 133-145**

Lesson Plan 10: Discrimination against sexual orientation: heterosexism / Introduction to the Extensive Reading unit

Summary: - Discrimination against sexual orientation: heterosexism
- Introduction to the Extensive Reading unit

Objectives	Procedures	Aids and materials	Time	Sociocultural dimension	Linguistic dimension	Evaluation
<p>➤ To define the concept of heterosexism</p> <p>➤ To distinguish between gay, lesbian, bisexual and transgender</p> <p>➤ To explain the LGBT acronym</p>	<p>➤ The teacher starts by asking students to recall what has been discussed about heterosexism, clarifying the concept. The teacher makes sure they cover its three main aspects: stereotypes, violence and institutional oppression of people who are identified as other than heterosexual. To get a look at a more scientific definition, the teacher projects a definition on the whiteboard and comments on it with the students.</p> <p>➤ Then, the teacher writes the words "heterosexual," "gay," "lesbian," "bisexual" and "transgender" on the board. Students are asked to think for a moment about any feelings they have, seeing these words on the board, hearing them pronounced, and hearing about the overall focus of the unit. The concepts must be clarified as well, making sure they all know what they entail. Write LGBT down and ask students to explain the acronym, since they were assigned this task in the previous lesson.</p>	<p>Image 3</p> <p>Whiteboard + marker</p>	<p>5 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>- Heterosexism</p>	<p><u>Vocabulary:</u> - Discrimination</p>	<p>Skills observation: - Listening - Speaking - Reading</p> <p>Attitudes and behaviour observation: - Participation - Interest - Autonomy - Responsibility - Partnership - Punctuality - Assiduity</p>
<p>➤ To be aware of</p>	<p>➤ The teacher draws a box on the whiteboard and writes</p>		<p>5 min.</p>			

<p>society's conditioning towards homosexuality</p> <p>➤ To recognise different sexual orientations as valid and worthy of respect</p>	<p>"think like a man" above it. Inside the box, the teacher writes "heterosexual", "opposite-sex relationships", "opposite-sex marriage"... Then, the teacher asks the students to comment on the content of the box and on the reasons for it to be inside the box. Students are impelled to think outside the box, giving examples of what might constitute thinking or acting outside the box (to think differently, unconventionally, from a different perspective than that that cultural conventions demand).</p> <p>➤ To prove students that society conditions the way we think, the teacher accesses the Internet, while students watch it through the beamer's projection, googling the most varied topics and showing them the results in the image section. Whether it's simply "couple" or "model couples", "romantic films", "wedding couple", "family", "old couples", etc., it's always a heterosexual representation. "The same for music... think of love songs: it's a boy singing for a girl or a girl singing for a boy..."</p> <p>➤ "Now, fortunately, there has started to be some change and a lot of people are working to make people expand their horizons. We were talking about music and of course this is happening, as well, in the music industry. I'm sure some of you, if not most of you, know Macklemore. He is a famous rapper who has written a very meaningful song about sexual orientation discrimination. The video clip for this song is also very powerful and that's why we're watching it in class, right now. Pay attention because we will talk about some things he says in the video.</p> <p>➤ After having watched the video, the teacher hands out a sheet with the lyrics of the song and students are to</p>	<p>Computer + Internet access</p> <p>5 min.</p>	<p>Video clip</p> <p>6 min.</p>	<p>Sheet</p> <p>10 min.</p>	
<p>➤ To reflect upon a positive</p>					

<p>approach to LGBT rights</p> <p>➤ To comment on different ways of fighting against heterosexism</p>	<p>focus on the verses in bold, in order to discuss them with the class.</p> <p>➤ After some discussion, the teacher projects a PowToon video on 10 ways of fighting against heterosexism. Every time there is a new way presented, the teacher freezes the image and discusses the aim of the sentence with the students.</p> <p>➤ Coming back to Macklemore's video and song, the teacher asks whether the students know other songs that pass on a positive message about being LGBT (if they can't come up with any, teacher suggests "I kissed a girl" by Katy Perry, "Coming clean" by Green Day, "Born this way" by Lady Gaga, "Fever" by Adam Lambert, "Express yourself" by Madonna, "F*** you" by Lily Allen...) The teacher suggests that they write an assignment about one of these songs, commenting on the lyrics and/or video, in its association with LGBT rights. It's not mandatory, but something they can do to improve their writing skills and mark.</p>	<p>PowToon video</p>	<p>10 min.</p> <p>3 min.</p>		
<p>➤ To reflect upon cultural habits</p>	<p>➤ Students are asked about whether they listen to a lot of music or not and then the teacher moves on to other cultural habits: going to the cinema, watching TV sitcoms/shows/series, going to the opera/ballet/theatre, reading... At this point, teacher tries to get a general idea of how many in class show reading habits, since the rest of the semester will be dedicated to the study of a literary text.</p>		<p>5 min.</p>		
<p>➤ To report on reading habits</p>	<p>➤ Get each student to create a survey on reading, bearing in mind 'what', 'how often', 'why', 'where', 'when' and 'how much'.</p> <p>➤ Students interview each other and create a reader profile for each one.</p> <p>➤ Class discussion - students talk about their results and</p>		<p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>15 min.</p>		









<p>➤ To draw conclusions on reading habits</p>	<p>answer questions about their partners. In the end the general results are analysed:</p> <ul style="list-style-type: none"> - What type of reading is done by the majority? Is any of it in English? - How often do they read? - Why do they read? Is it only because someone demands it? - Where do they usually read? What conditions are required? - When does their reading take place? Is it usually at night or daytime? - How much reading do they normally do? Per month, how many books do they read? - What good can come from reading? And in English? <p>➤ Teacher briefly presents the book to be read by the students and informs them that its chapters will be available to get at the print shop: <i>Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde</i>.</p> <p>➤ Teacher introduces students to Victorian England and its historical background, by showing pictures and commenting on them with students. Students are encouraged to brush up on their knowledge of Victorian England and if they don't know much, they have space to induce from the pictures, guided by the teacher. A Prezi on Victorian England and the author R. L. Stevenson is also explored to prepare students for reading of the novella.</p> <p>➤ Homework: read chapter 1 and have a better look at the Prezi, which is going to be available on Moodle.</p>		<p>3 min.</p> <p>8 min.</p>			
--	---	--	-----------------------------	--	--	--

Lesson Plan 1: Reading Habits (conclusions) / Victorian England / Dr Jekyll and Mr Hyde: author, characters and themes

Summary: - Reading habits (conclusions)
- Victorian England
- Dr Jekyll and Mr Hyde: author, characters and themes

Objectives	Procedures	Aids and materials	Time	Sociocultural dimension	Linguistic dimension	Evaluation
<p>➤ To report on reading habits</p> <p>➤ To draw conclusions on reading habits</p>	<p>➤ The teacher writes the summary of the lesson, while student in charge writes the lesson numbers and date. Afterwards, the same student takes attendance.</p> <p>➤ Class finishes collecting results for the survey on reading habits and there is general discussion about it:</p> <ul style="list-style-type: none"> - What type of reading is done by the majority? Is any of it in English? - How often do they read? - Why do they read? Is it only because someone demands it? - Where do they usually read? What conditions are required? - When does their reading take place? Is it usually at night or daytime? - How much reading do they normally do? Per month, how many books do they read? - What good can come from reading? And in English? 	Grid	<p>7 min.</p> <p>8 min.</p>	<p>-Literature: case study: Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde</p> <p>-Culture: Victorian England</p>		<p>Skills observation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Listening - Speaking - Reading - Writing <p>Attitudes and behaviour observation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participation - Interest - Autonomy - Responsibility - Partnership - Punctuality - Assiduity

<p>👉 To recognise features of Victorian England society</p> <p>👉 To infer meaning by inductive reasoning</p> <p>👉 To estimate expectations built in readers by the author</p>	<p>👉 Teacher introduces students to Victorian England and its historical background, by showing pictures and commenting on them with students. Students are encouraged to brush up on their knowledge of Victorian England and if they don't know much, they have space to induce from the pictures, guided by the teacher. A Prezi on Victorian England and the author R. L. Stevenson is also explored to prepare students for reading of the novella.</p> <p>👉 Guided imagery exercise - setting analysis: in this exercise, students listen to a detailed description of the setting (with excerpts taken from the novel) and then are encouraged to record the impressions provoked by the imagery. They have to compare their descriptions and discuss the following ideas which are to be written down on the whiteboard:</p> <ul style="list-style-type: none"> - how a writer builds expectations in readers; - what happens when expectations are met or not met in the story; - how judgments of character are based on outward appearances. <p>👉 The teacher has students look at freeze-frame shots of a <i>Jekyll and Hyde</i> video game and brainstorm their impressions of what the images suggest about <i>Dr. Jekyll and Mr. Hyde</i>, in worksheet 1. There will be discussion about it in pairs and then as a class. Teacher can try motivating video-game players to download the game, possibly engaging them in the story.</p> <p>👉 Students watch a Prezi presentation on the author Robert Louis Stevenson and comment on some aspects highlighted by the teacher.</p> <p>👉 The teacher hands out worksheet 2 on character</p>	PowerPoint Prezi 1	10 min.		
		Guided imagery script	15 min.		
<p>👉 To awaken interest in the story exploring other media</p>		Worksheet 1	10 min.		
<p>👉 To relate to author literary text</p> <p>👉 To infer</p>		Prezi 2	10 min.		
		Worksheet	5 min.		

meaning from small excerpt	description for students to match 3 short descriptions with the 3 different characters.  The teacher asks some students to read the first paragraph of the novella and analyses it with the students.  The teachers hands out Double-Entry Reading Journal templates with directions, so as to demonstrate students how to keep a journal and its usefulness. Students are encouraged to start doing their own, writing the passages they want to comment on and the comments on their double-entry journal. In alternative, some might prefer a 'detective-like' journal, noting only the main facts of the narrative, in order to keep track of the action. An example is shown through PPP. They can also just take notes on their own copies of the book. What matters is to have them writing down their impressions.	2	10 min.		
 To learn the importance of note-taking  To keep a Double-Entry Journal or a Detective Journal as a regular reading strategy		Novella Double-Entry Reading Journal template PowerPoint 2	10 min. 5 min.		
 To be involved in a team project and contribute to it actively	 Teacher instructs students about a team project they will have to embrace and present on the last two lessons of this unit plan.  Homework assignment: reading chapters 1, 2 and 3 and keeping up with the journal or random notes.  Extra group guidelines will be sent by e-mail as mentioned in the first group guidelines handout.	Teacher Guidelines Group Guidelines1 Group Guidelines2	10 min.		

Lesson Plan 2: Analysing chapters 1, 2, 3 and 4

Summary: - Analysing chapters 1, 2, 3 and 4.

Objectives	Procedures	Aids and materials	Time	Sociocultural dimension	Linguistic dimension	Evaluation
<p>➤ To widen network of abstract connections</p> <p>➤ To develop divergent thinking</p> <p>➤ To explore creativity</p> <p>➤ To correlate other media with themes explored by the novella</p>	<p>➤ The teacher writes the summary of the lesson, while student in charge writes the lesson numbers and date. Afterwards, the same student takes attendance.</p> <p>➤ The teacher settles some issues that have been raised from the formation and choice of group work projects.</p> <p>➤ The teacher projects image of a mysterious door and asks the students:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Why do you think you are looking at that door? (the students might relate it to chapter 1 – story of the door – or they might even see it as a metaphor for mystery, detective stories, supernatural world or the literary world we are about to go in). - What might be behind it? (according to what they said first). <p>➤ The teacher projects another image and discusses it with the students, focusing on the aspect that appearances can be deceiving. (the example of the door will allow to connect with the plot)</p> <p>➤ The teacher projects the last image, this time of a</p>	<p>Image 1</p> <p>Image 2</p> <p>Image 3</p>	<p>8 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>8 min.</p> <p>8 min.</p>	<p>-Literature: case study: <i>Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde</i></p> <p>-Culture: Victorian England</p>		<p>Skills observation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Listening - Speaking - Reading - Writing <p>Attitudes and behaviour observation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participation - Interest - Autonomy - Responsibility - Partnership - Punctuality - Assiduity

<p>↗ To elaborate on possible interpretations of implicit information in a passage</p> <p>↗ To grasp the scope of a passage</p> <p>↗ To illustrate a chapter with personal notes</p> <p>↗ To predict plot progress</p> <p>↗ To reconstruct the action of a chapter prompted by scrambled paragraphs</p>	<p>Victorian Etiquette handbook, and asks to comment on it, bearing in mind previous conclusions. 'What links may this image hold with what's been said about appearances?'</p> <p>↗ Reading of a passage: 'the person who wrote the cheque is an extremely respectable gentleman and (what makes it worse) he is one of those who really does do good in the world. I suppose it's a case of blackmail: an honest man is having to pay heavily for something stupid he did in his youth.'</p> <p>↗ Discussion: What might be the stupid thing he did in his youth?</p> <p>↗ Reading of a passage: 'There he opened his safe, took from the most private part of it a document endorsed on the envelope as Dr. Jekyll's Will, and sat down with a clouded brow to study its contents.'</p> <p>↗ Discussion: What does the passage tell us?</p> <p>↗ Ask some students to read aloud their journals/notes on chapter 3 and to comment on them. Other students are encouraged to add remarks.</p> <p>↗ Class discussion:</p> <ul style="list-style-type: none"> - In the beginning of the book, we only learned a little bit about Hyde. What else have you learned? What could he be? (Blackmailer, forger, potential murderer, violent man?) - What clues have you gathered so far about Hyde's personality? - Why do you think Dr. Jekyll doesn't want Utterson to get involved? <p>↗ Students order scrambled paragraphs on the story of chapter 4: 'The Carew murder case'.</p> <p>↗ After having solved the task, they compare their answers with a partner and discuss any possible differences.</p> <p>↗ The solution is presented, having students suggest what paragraph comes next.</p> <p>↗ Teacher asks students: 'What is the one point that every character agrees on concerning Hyde?' (end of chapter).</p> <p>↗ Homework: taking notes on the setting from chapter 4 + preparing for group work on the project for next class</p>	<p>PowerPoint</p> <p>PowerPoint</p> <p>Worksheet 3</p>	<p>2 min.</p> <p>5 min.</p> <p>3 min.</p> <p>5 min. 8 min.</p> <p>10 min.</p> <p>8 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p>			
---	--	--	---	--	--	--

Lesson Plan 3: Analysing chapter 4 / Working on the group projects

Summary: - Analysing chapter 4
- Working on the group projects

Objectives	Procedures	Aids and materials	Time	Sociocultural dimension	Linguistic dimension	Evaluation
<p>↻ To reconstruct the action of a chapter prompted by scrambled paragraphs</p> <p>↻ To interpret setting, mood and figurative language</p> <p>↻ To be involved in a team project and contribute to it actively</p>	<p>↻ The teacher writes the summary of the lesson, while student in charge writes the lesson numbers and date. Afterwards, the same student takes attendance.</p> <p>↻ The teacher resumes correction of worksheet 3, having students suggest what paragraph comes next and analyse some elements of the passages.</p> <p>↻ The teacher asks students: 'What is the one point that every character agrees on concerning Hyde?' (end of chapter).</p> <p>↻ The students are now asked to sit in groups and work on their projects. Each group has specific guidelines to follow, with questions to consider and ideas to chew on. Therefore, students are to work in class and prepare their work, with the teacher providing information and guidance to each group, sitting with them and conducting them to what is expected from both the written work and the oral presentation. They may use their laptops, the classroom computer, their mobile phones, or go to the library, as long as they show work in progress. The deadline for the written paper is settled with the students, as well as the dates and the order of the oral presentations.</p>	Worksheet 3	<p>8 min.</p> <p>10 min.</p> <p>7 min.</p> <p>65 min.</p>	<p>- Literature: case study: <i>Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde</i></p> <p>- Culture: Victorian England</p>		<p>Skills observation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Listening - Speaking - Reading - Writing <p>Attitudes and behaviour observation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participation - Interest - Autonomy - Responsibility - Partnership - Punctuality - Assiduity

Lesson Plan 4: Analysing chapters 4 - 8

Summary: - Analysing chapters 4-8

Objectives	Procedures	Aids and materials	Time	Sociocultural dimension	Linguistic dimension	Evaluation
<p>↻ To analyse 19th century art, identifying themes also present in the novella</p> <p>↻ To reconstruct the action of a chapter prompted by assembling events in chronological order</p> <p>↻ To identify</p>	<p>↻ The teacher writes the summary of the lesson, while student in charge writes the lesson numbers and date. Afterwards, the same student takes attendance.</p> <p>↻ The students are arranged in groups of 4 or 5, according to their work group and the class will be conducted, having groups work together on the different activities, always focusing on their own theme.</p> <p>↻ The students look at works of art, analyse them and relate them to the novella, as product of the same concerns in an end-of-century time in England. First, in groups, then, sharing with the class.</p> <p>↻ In pairs, the students check for comprehension of chapter 5, using worksheet 4. Answers are compared, with teacher moderating the correction.</p> <p>↻ Class discussion: - How has Dr. Jekyll changed in this chapter compared to the last time Utterson saw him? What has caused this change?</p>	<p>Teacher Guidelines Images 4-6</p> <p>Worksheet 4</p>	<p>5 min.</p> <p>3 min.</p> <p>20 min.</p> <p>12 min.</p> <p>5 min.</p>	<p>-Literature: case study: <i>Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde</i></p> <p>-Culture: Victorian England</p>		<p>Skills observation: - Listening - Speaking - Reading - Writing</p> <p>Attitudes and behaviour observation: - Participation - Interest - Autonomy - Responsibility - Partnership - Punctuality - Assiduity</p>

<p>sayings with characters</p> <p>↗ To reconstruct the action of a chapter prompted by reading out loud some passages</p> <p>↗ To differentiate the characters' evolution</p> <p>↗ To calculate possible causes that justify progress of the plot</p> <p>↗ To reconstruct the action of a chapter prompted by visual aids.</p> <p>↗ To judge a character's action prompted by open-ended questions</p> <p>↗ To predict progress of the plot prompted by open-ended questions</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Who is Mr. Guest? What does he reveal about the letter? - What "lesson" do you think Jekyll learned? <p>↗ The teacher asks students to read some passages from the book and analyse them in order to reconstruct action in chapter 6. Meanwhile, the teacher asks students to point out differences before and after Mr. Utterson finds Dr. Lanyon in chapter 6. They are asked what they think the shock that killed Dr. Lanyon was and, also, why they think Utterson doesn't open the last letter from Dr. Lanyon.</p> <p>↗ The students watch a Prezi on chapter 7: 'Incident at the window' and discuss what happens in it. The Prezi is read by three volunteers: one who will play the narrator, another that will play Mr. Utterson and a third one who will read Dr. Jekyll's interventions.</p> <p>↗ Class discussion:</p> <ul style="list-style-type: none"> - After the incident at the window, what happens? - What do you think happened to Mr. Hyde? - What has happened to Dr. Jekyll? Why does he need special medicine? <p>↗ The teacher shows students a clip from Rouben Mamoulian's <i>Dr. Jekyll and Mr. Hyde</i> film adaptation, where Jekyll transforms into Hyde (last chapters' revelation). Source: http://www.youtube.com/watch?v=uN4Di8DEPfc</p> <p>↗ Students are questioned about the big revelation and whether they were right about their predictions. If so, how did they guess? And does this Jekyll/Hyde from Mamoulian match their imagined one? How is it different or similar?</p> <p>↗ At this point, suggest interesting film adaptations of the novella to be watched at home: Mamoulian's</p>	Book	15 min.		
		Prezi	10 min.		
			10 min.		
		Video	3 min.		
			5 min.		
			2 min.		

Lesson Plan 5: Analysing chapters 9 – 10 / Working on the group projects

Summary: - Analysing chapters 9-10
- Working on the group projects

Objectives	Procedures	Aids and materials	Time	Sociocultural dimension	Linguistic dimension	Evaluation
<p>➤ To express opinion responding to opened-ended questions about the novella</p> <p>➤ To test understanding of some of the novella's themes</p>	<p>➤ The teacher writes the summary of the lesson, while student in charge writes the lesson numbers and date. Afterwards, the same student takes attendance.</p> <p>➤ The students are asked to sit in groups, since both lessons will be devoted to team work.</p> <p>➤ Quiz time: 7 questions for the 5 groups. 2 questions to the groups of 5 and 1 to the groups of 4. Each group picks a paper from a bunch of 7 papers, each one with a number. Each number is associated with a question, which the group will have to answer, based on what they have found out in chapters 9-10.</p> <ul style="list-style-type: none"> - What led to Dr. Jekyll's 'profound duplicity of life'? - What does Jekyll mean when he says that man is 'truly two' and that 'in the agonized womb of consciousness these polar twins should be continuously struggling'? - Why did Jekyll enjoy being Hyde? In other words, what aspects of Hyde's persona were attractive to Jekyll? 	7 papers with the questions	<p>5 min.</p> <p>3 min.</p> <p>25 min.</p>	<p><u>Literature:</u> case study: <i>Strange Case of Dr Jekyll and Mr Hyde</i></p> <p><u>Culture:</u> Victorian England</p>		<p>Skills observation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Listening - Speaking - Reading - Writing <p>Attitudes and behaviour observation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participation - Interest - Autonomy - Responsibility - Partnership - Punctuality - Assiduity

<p>➤ To be involved in a team project and contribute to it actively</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Was Jekyll ever able not to feel guilty for the sins of Hyde? Why or why not? - Jekyll describes his descent from the undignified to the monstrous. What caused this descent? - Why does Jekyll's lower nature come to dominate him? - Why does Hyde commit suicide? <p>➤ Working on the group projects: Making use of their research, notes and specific guidelines to follow, with questions to consider and ideas to chew on, students are to work in class and prepare their work, with the teacher providing information and guidance to each group, sitting with them and conducting them to what is expected from both the written work and the oral presentation. They may use their laptops, the classroom computer, their mobile phones, or go to the library, as long as they show work in progress. The teacher provides each group with materials that might be used in their projects.</p>					
---	---	--	--	--	--	--

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

11th form / English Level 7 / 93rd and 94th Lessons

School Year: 2013-2014

Trainer: Luz Baião

Unit: *Extensive Reading*

Trainee: João Miguel Ferreira

Lesson Plan 6: Final projects: 'Duality of human nature: Good and Evil', 'Rational versus Supernatural' and 'Keeping up appearances through repression: the effects of society on individuals'

Summary: - Oral presentations on the final projects.

Objectives	Procedures	Aids and materials	Time	Sociocultural dimension	Linguistic dimension	Evaluation
<p>↗ To produce a final team project that demonstrates knowledge of the plot, characters, setting and themes of the novella.</p> <p>↗ To debate important topics of the theme in discussion.</p> <p>↗ To draw conclusions on the discussed theme.</p>	<p>↗ Group A presents their work on 'Duality of human nature: Good and Evil'.</p> <p>↗ Discussion.</p> <p>↗ Group B presents their work on 'Rational versus Supernatural'.</p> <p>↗ Discussion.</p> <p>↗ Group C presents their work on 'Keeping up appearances through repression: the effects of society on individuals'.</p> <p>↗ Discussion.</p>		<p>20 min.</p> <p>10 min.</p> <p>20 min.</p> <p>10 min.</p> <p>20 min.</p> <p>10 min.</p>			<p>Skills observation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Speaking - Reading <p>Attitudes and behaviour observation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participation - Interest - Autonomy - Responsibility - Partnership - Punctuality - Assiduity

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

11th form / English Level 7 / 94th and 95th Lessons

School Year: 2013-2014

Trainer: Luz Baião

Unit: *Extensive Reading*

Trainee: João Miguel Ferreira

Lesson Plan 7: Final projects: 'Religion' and 'Women and Femininity' / Evaluation

Summary: - Oral presentations on the final projects.

Objectives	Procedures	Aids and materials	Time	Sociocultural dimension	Linguistic dimension	Evaluation
<p>➤ To produce a final team project that demonstrates knowledge of the plot, characters, setting and themes of the novella.</p> <p>➤ To debate important topics of the theme in discussion.</p> <p>➤ To draw conclusions on the discussed theme.</p>	<p>➤ Group D presents their work on 'Religion'.</p> <p>➤ Discussion.</p> <p>➤ Group E presents their work on 'Women and Femininity'.</p> <p>➤ Discussion.</p> <p>➤ Evaluation: oral presentations + experience of working on the <i>novella</i></p>	<p>Survey on the unit plan</p>	<p>20 min.</p> <p>10 min.</p> <p>20 min.</p> <p>10 min.</p> <p>30 min.</p>			<p>Skills observation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Speaking - Reading <p>Attitudes and behaviour observation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participation - Interest - Autonomy - Responsibility - Partnership - Punctuality - Assiduity

ANEXO 9

**Modelo de inquérito ao 11º B1 sobre a unidade didáctica de
leitura extensiva - pp. 147-149**

Apresentação dos dados em gráfico - pp. 150-163

EXTENSIVE READING: *STRANGE CASE OF DR JEKYLL AND MR HYDE***AVALIAÇÃO**

A. Assinala com uma cruz a opção que melhor responde a cada item, de acordo com a tua experiência.

1. Relativamente à obra literária estudada em aula

Gostei muito ☐ Gostei ☐ Indiferente ☐ Não gostei ☐ Detestei ☐

2. Li o livro

Todo ☐ Quase todo ☐ Alguns capítulos ☐ Nada ☐
(passar à 3) (saltar a 2.2.) (saltar a 2.2.) (saltar a 2.1.)

2.1. Por que não leste o livro todo? (Escolhe 1 ou 2 razões)

Perdi interesse ☐ Achei difícil ☐ Não gosto de ler ☐ Outro motivo ☐
Qual? _____

2.2. Por que não leste nada? (Escolhe 1 ou 2 razões e passa à 4)

Não me interessou ☐ Achei difícil ☐ Não gosto de ler ☐ Outro motivo ☐
Qual? _____

3. Considero que a leitura desta obra foi

Muito relevante ☐ Relevante ☐ Indiferente ☐ Perda de tempo ☐

3.1. Porquê? _____**4. A análise desta obra literária contribuiu para a minha aprendizagem.**

Bastante ☐ Razoavelmente ☐ Pouco ☐ Nada ☐

5. A extensão da obra afetou a minha leitura.

Totalmente ☐ Em parte ☐ Não ☐

6. Independentemente da extensão da obra, considere o texto

Muito fácil ☐ Fácil ☐ Acessível ☐ Difícil ☐ Muito difícil ☐

7. As atividades de exploração da obra contribuíram para fomentar o meu espírito de análise e crítico.

Bastante ☐ Razoavelmente ☐ Pouco ☐ Nada ☐

8. Sinto que desenvolvi competências linguísticas com a exploração da *novella*.

Muitas ☐ Algumas ☐ Poucas ☐ Nenhuma ☐

9. O estudo desta obra estimulou o meu interesse por futuras leituras de literatura em inglês.

Sim ☐ Talvez ☐ Não ☐

10. De forma geral, achei as aulas de exploração da obra

Muito interessantes ☐ Interessantes ☐ Pouco interessantes ☐ Nada interessantes ☐

11. Achas que se deve estudar literatura nas aulas de língua estrangeira?

Sim, desde o princípio ☐ Sim, a partir de um nível intermédio ☐ Sim, a partir de um nível avançado ☐ Não ☐

12. Regra geral, achas difícil compreender e analisar literatura em inglês?

Sempre ☐ Muitas vezes ☐ Às vezes ☐ Poucas vezes ☐ Nunca ☐

B. Avalia cada um dos seguintes itens numa escala 1-5, em que 1 significa nada interessante e 5 muito interessante

1. Realização e análise do inquérito de hábitos de leitura

2. Visualização e discussão de *Prezis* e *PowerPoints*

3. Exercício de *guided imagery* com discussão de *setting*

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

4. *Worksheet 1* (comentário a *freeze-frame shots* de um videojogo adaptado a partir da obra)
5. *Worksheet 2* (associação de descrições a personagens)
6. Leitura de excertos + comentário
7. Prática de *Double-Entry Reading Journal* e *note-taking*
8. Análise de imagens
9. Leitura de notas pessoais + discussão
10. Discussão de síntese de capítulo
11. *Worksheet 3* (ordenação de parágrafos + comentário)
12. Análise de pinturas + relação com a obra
13. *Worksheet 4* (verificação de leitura do capítulo 5)
14. Visualização de clip de adaptação cinematográfica + discussão
15. Quiz em equipas
16. Trabalho de grupo livre em aula
17. Trabalho de grupo escrito
18. Trabalho de grupo oral
19. Projeto "Literary Teasers and Trailers"

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

C. Viste a adaptação teatral da obra feita pela Companhia do Chapitô? Sim ☐ Não ☐
 Se sim, teve alguma importância na tua compreensão e análise do texto original?

Muita ☐ Alguma ☐ Pouca ☐ Nenhuma ☐

D. Jogaste o videojogo adaptado da obra, sugerido pelo professor? Sim ☐ Não ☐
 Se sim, teve alguma importância na tua compreensão e análise do texto original?

Muita ☐ Alguma ☐ Pouca ☐ Nenhuma ☐

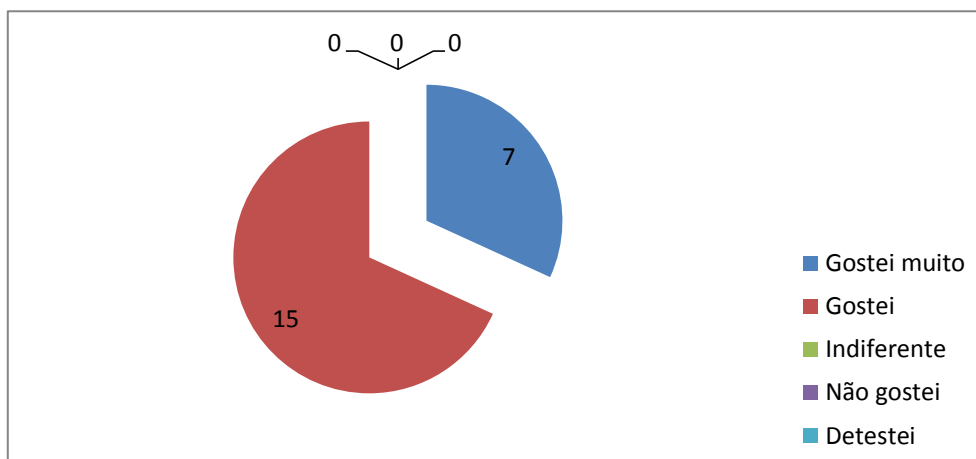
E. Viste alguma adaptação cinematográfica da obra? Sim ☐ Não ☐
 Se sim, teve alguma importância na tua compreensão e análise do texto original?

Muita ☐ Alguma ☐ Pouca ☐ Nenhuma ☐

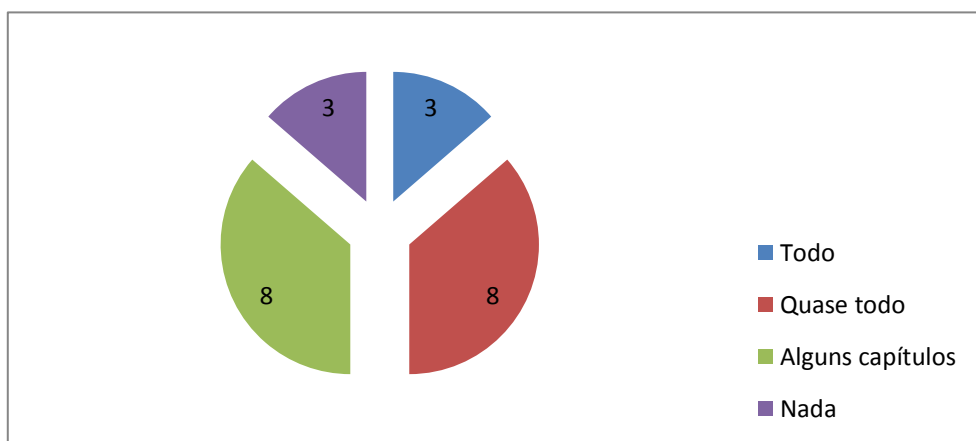
Comentários/Sugestões:

Obrigado pela tua colaboração! João Miguel Ferreira

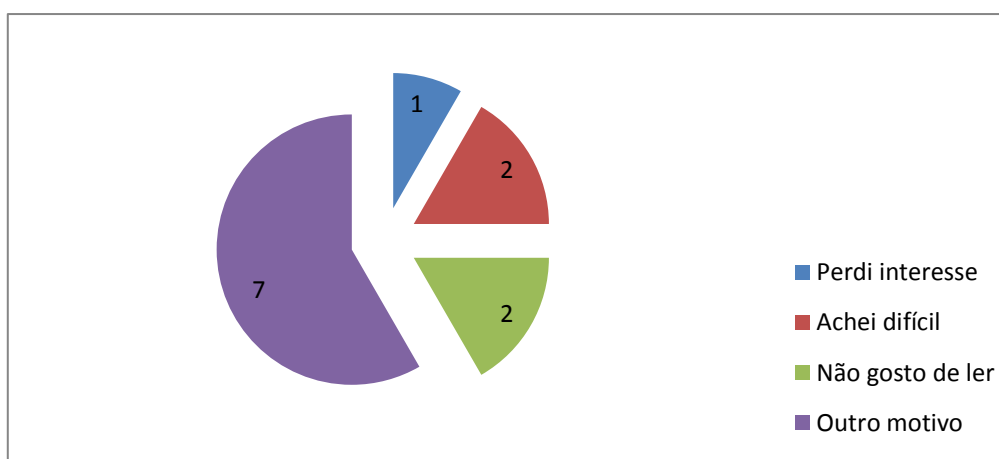
1. Relativamente à obra literária estudada em aula



2. Li o livro

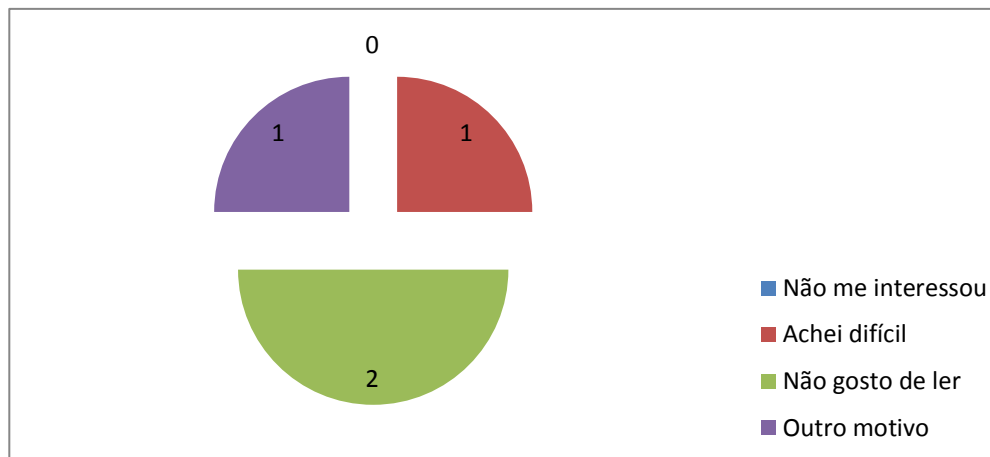


2.1. Por que não leste o livro todo? (Escolhe 1 ou 2 razões)



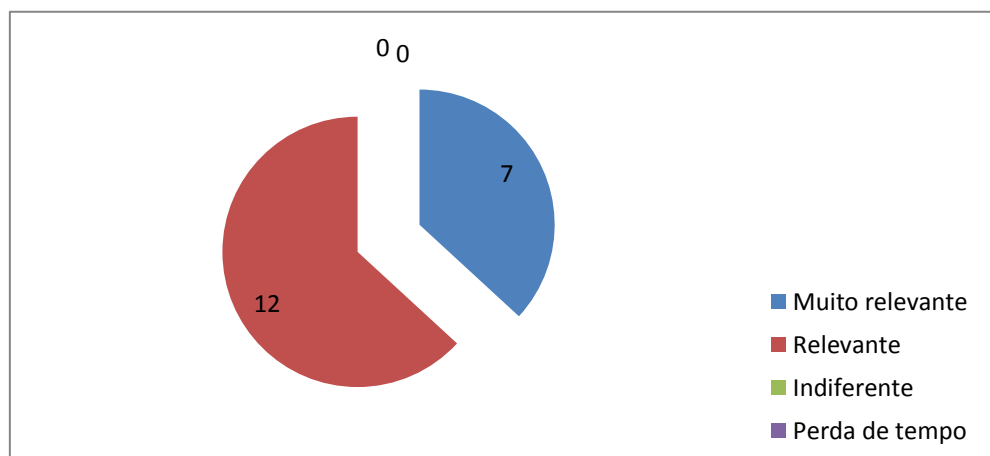
Outros motivos: falta de tempo – 7
contaram-me o fim – 2
preguiça – 2

2.2. Por que não leste nada?



Outro motivo: falta de tempo – 1

3. Considero que a leitura desta obra foi



3.1. Porquê?

Desenvolvimento da língua – 7

Desenvolvimento de competência de compreensão e interpretação de obras literárias - 6

Contacto com literatura em LE - 2

Texto interessante - 2

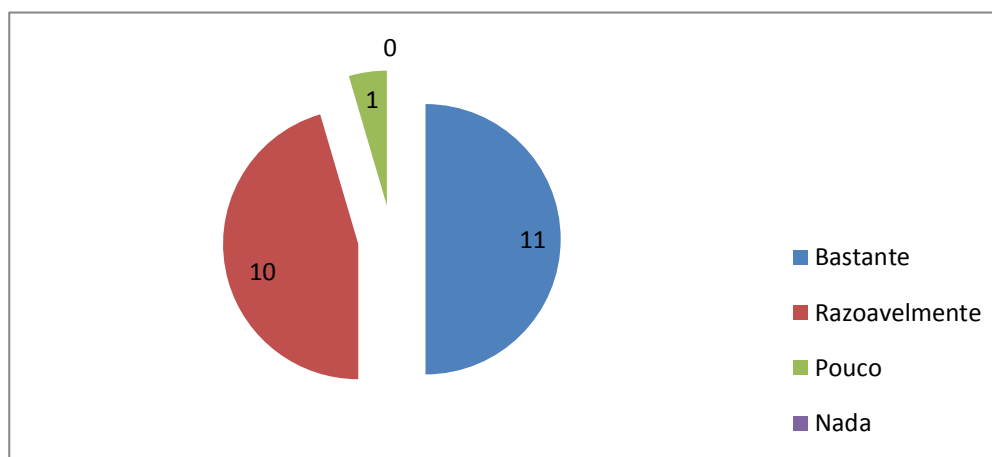
Descobri que todos temos um *dark side* – 1

Percepção da complexidade do ser humano – 1

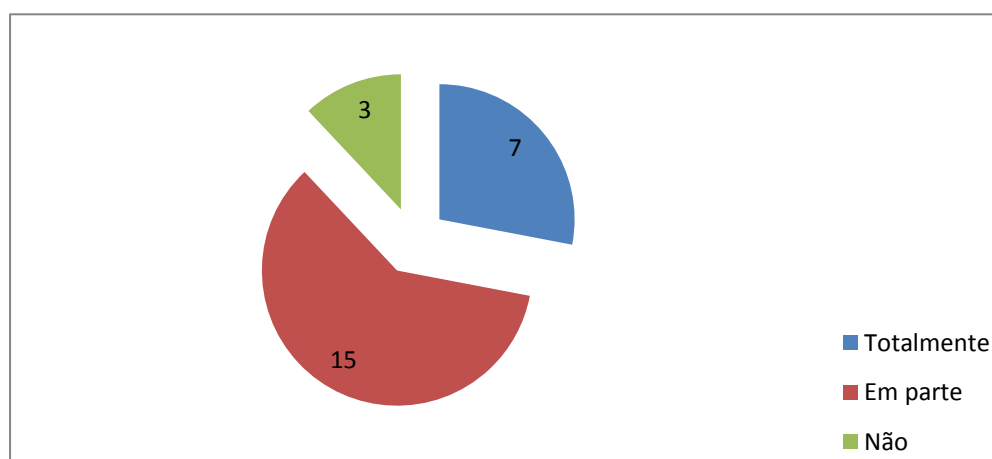
Discussão de temas importantes nunca antes abordados - 1

NS/NR – 3

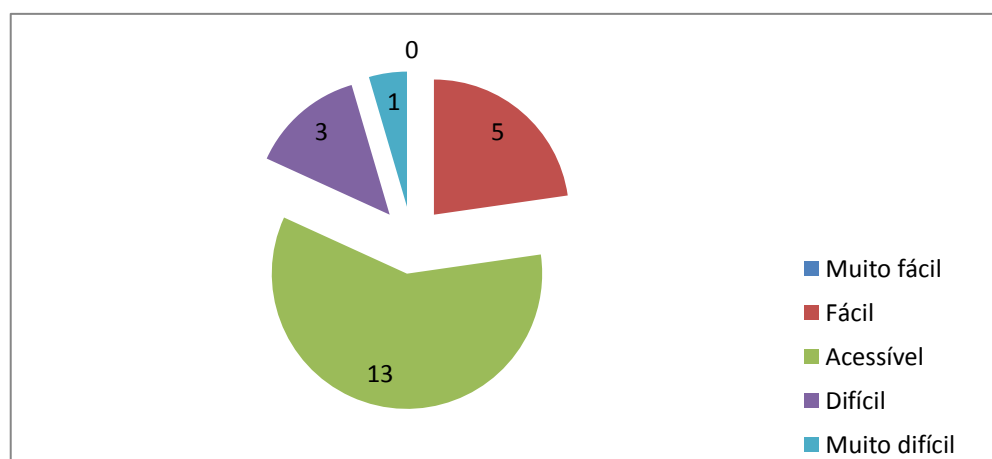
4. A análise desta obra literária contribuiu para a minha aprendizagem.



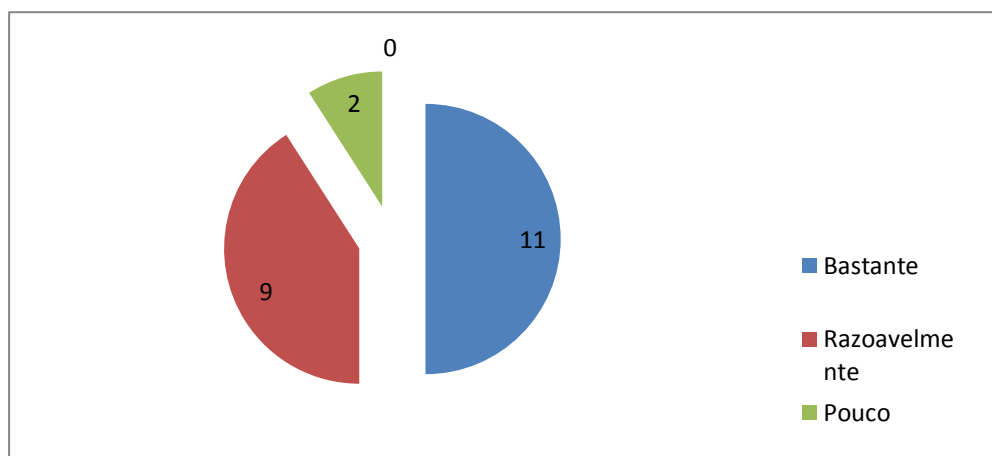
5. A extensão da obra afectou a minha leitura.



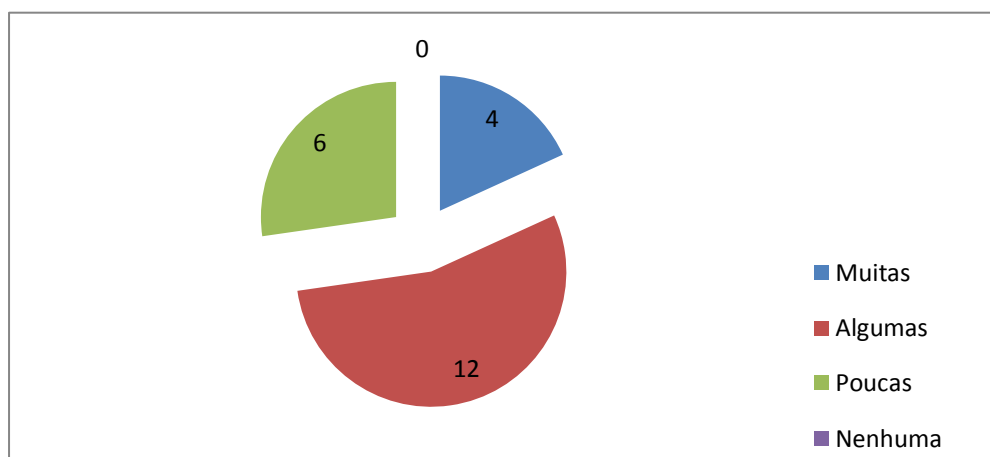
6. Independentemente da extensão da obra, considerei o texto



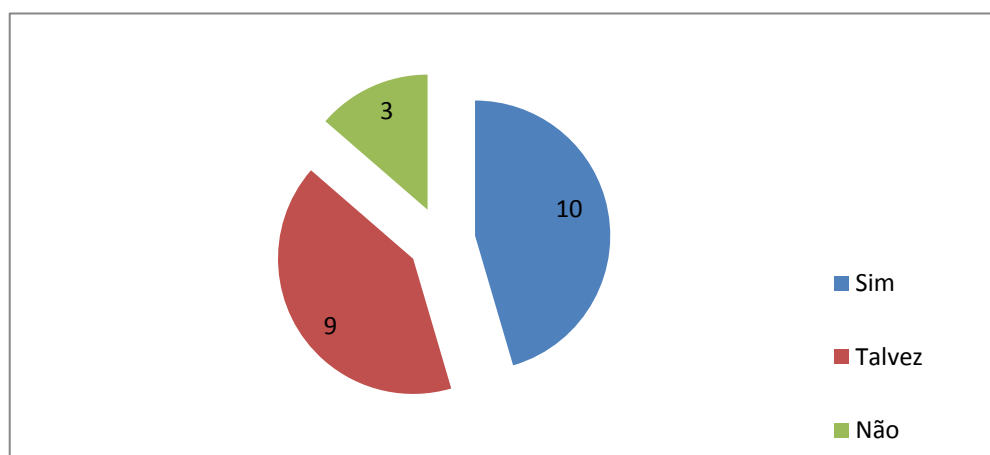
7. As actividades de exploração da obra contribuíram para fomentar o meu espírito de análise e crítico.



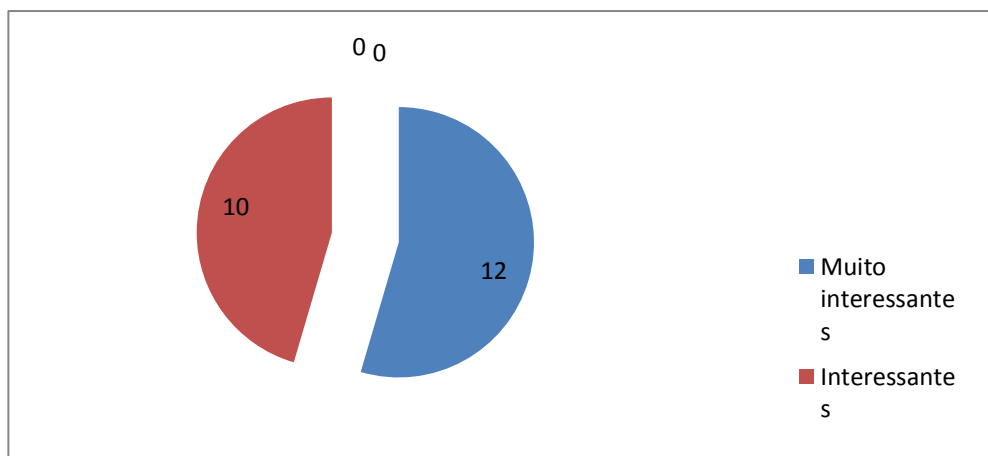
8. Sinto que desenvolvi competências linguísticas com a exploração da *novella*.



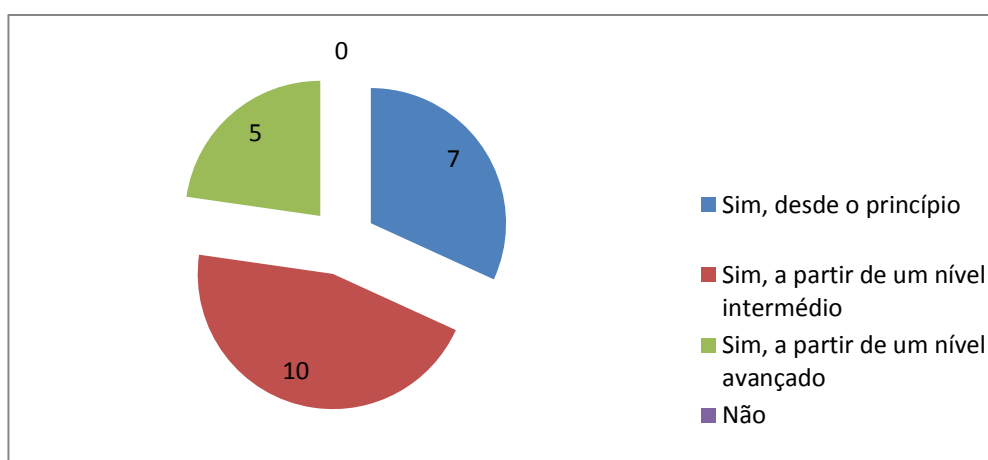
9. O estudo desta obra estimulou o meu interesse por futuras leituras de literatura em inglês.



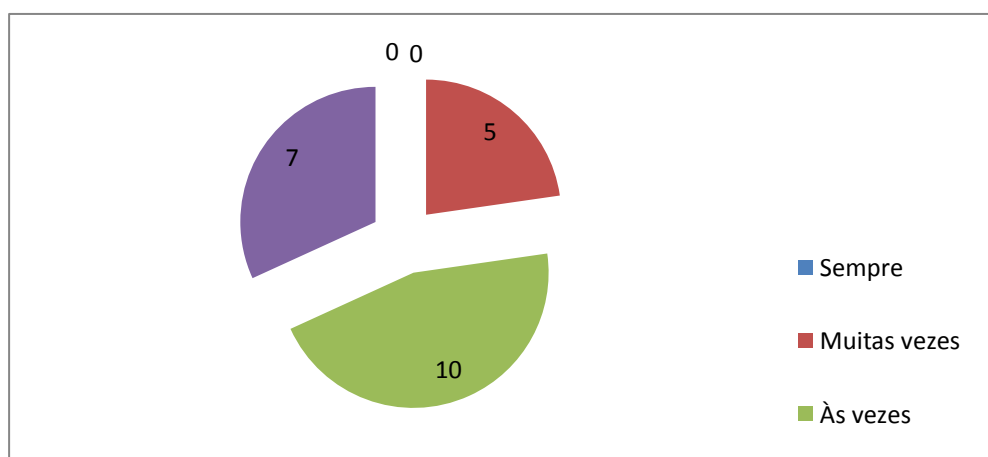
10. De forma geral, achei as aulas de exploração da obra



11. Achas que se deve estudar literatura nas aulas de língua estrangeira?

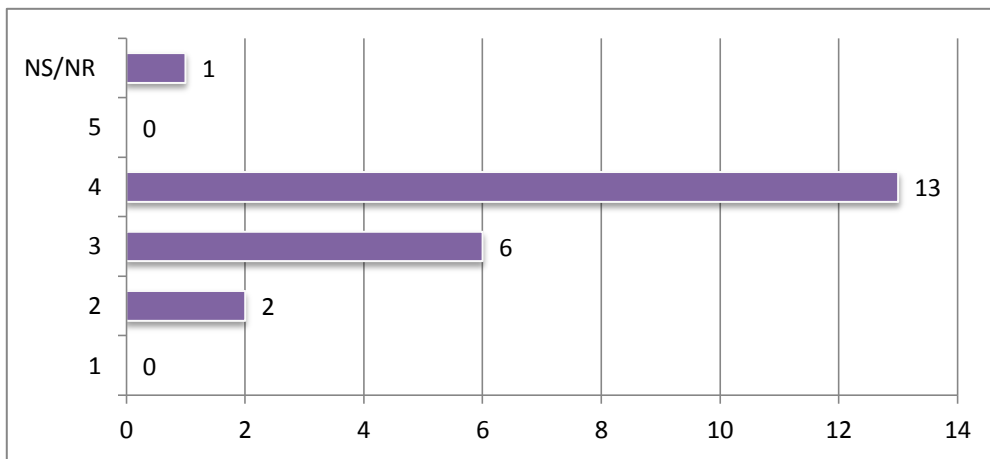


12. Regra geral, achas difícil compreender e analisar literatura em inglês?

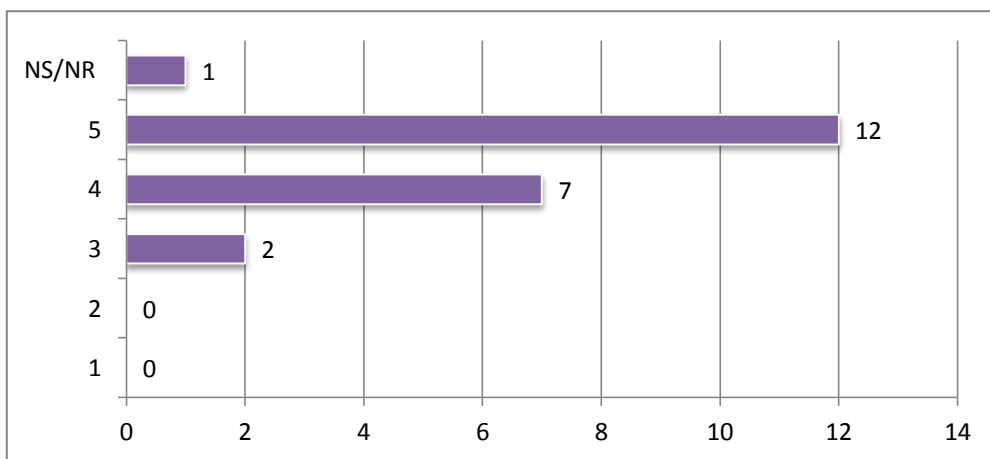


Avalia cada um dos seguintes itens numa escala 1-5, em que 1 significa nada interessante e 5 muito interessante.

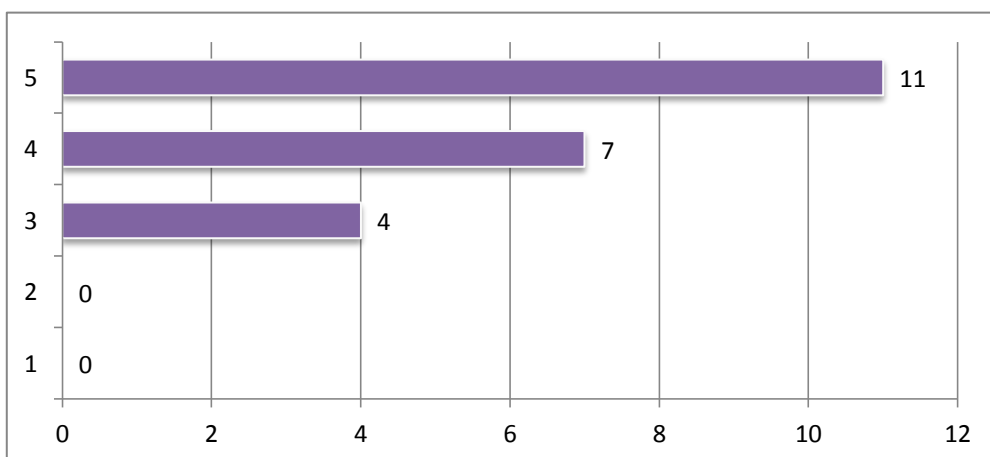
1. Realização e análise do inquérito de hábitos de leitura



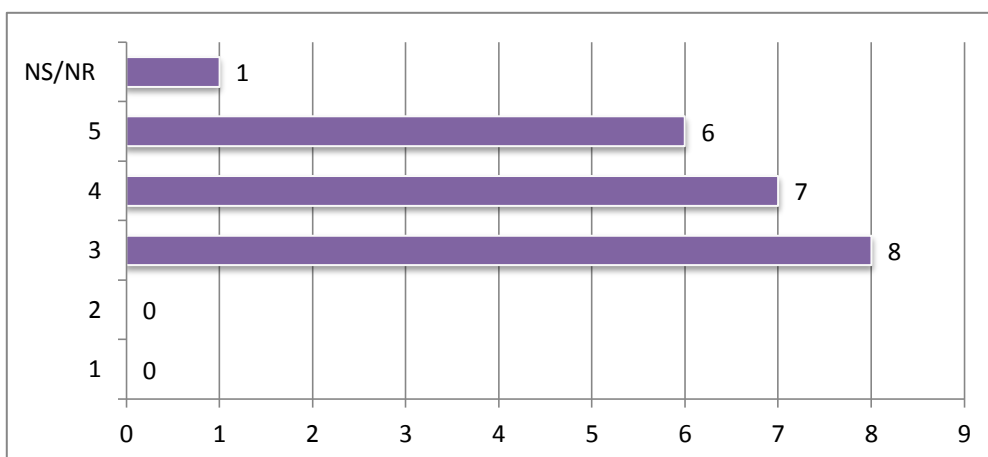
2. Visualização e discussão de *Prezis* e *PowerPoints*



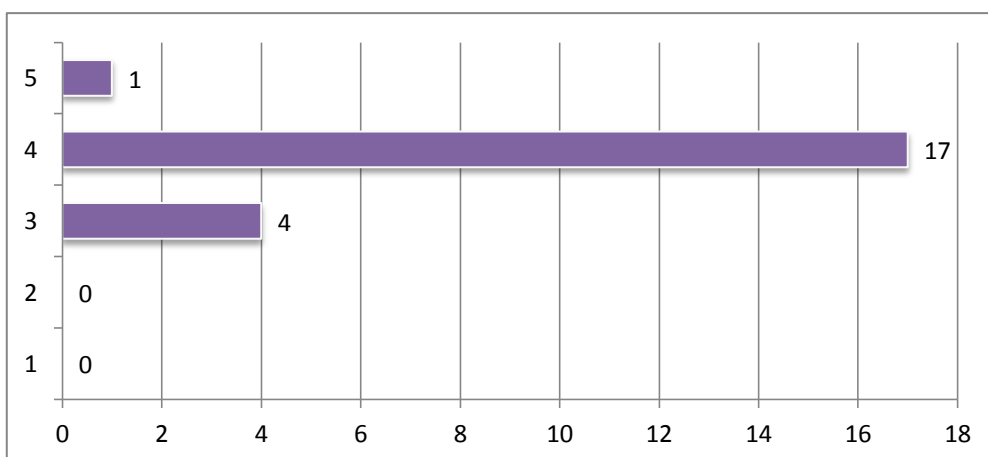
3. Exercício de *guided imagery* com discussão de *setting*



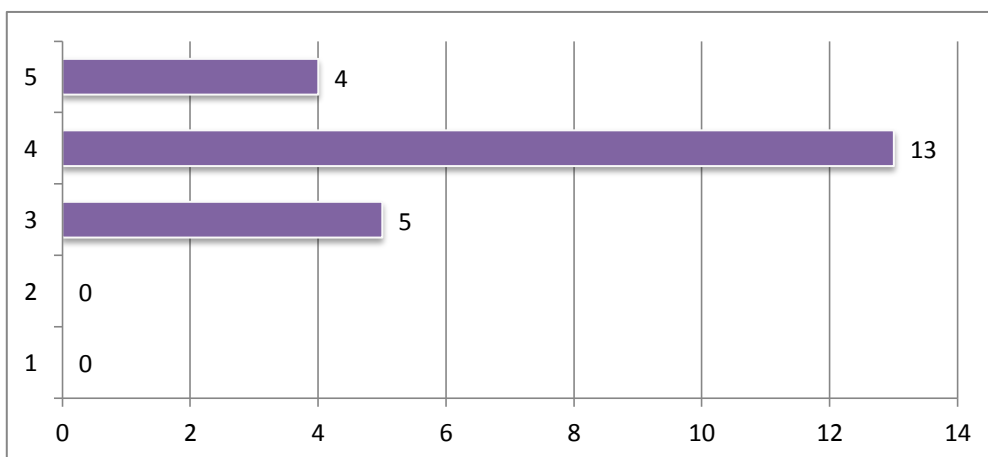
4. Worksheet 1 (comentário a *freeze-frame shots* de um videojogo adaptado a partir da obra)



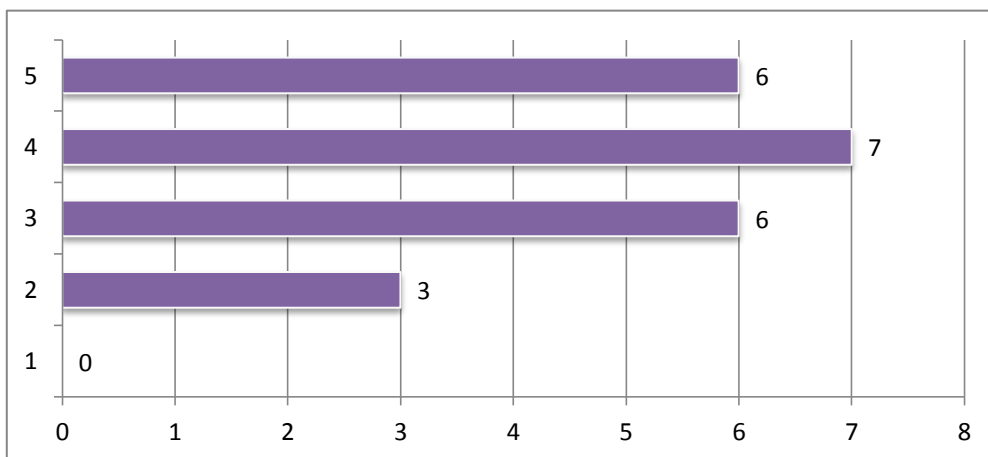
5. Worksheet 2 (associação de descrições a personagens)



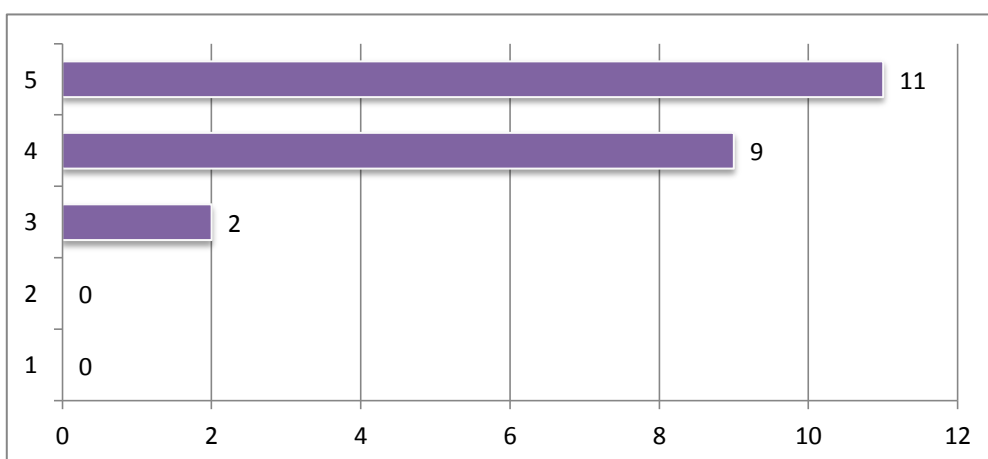
6. Leitura de excertos + comentário



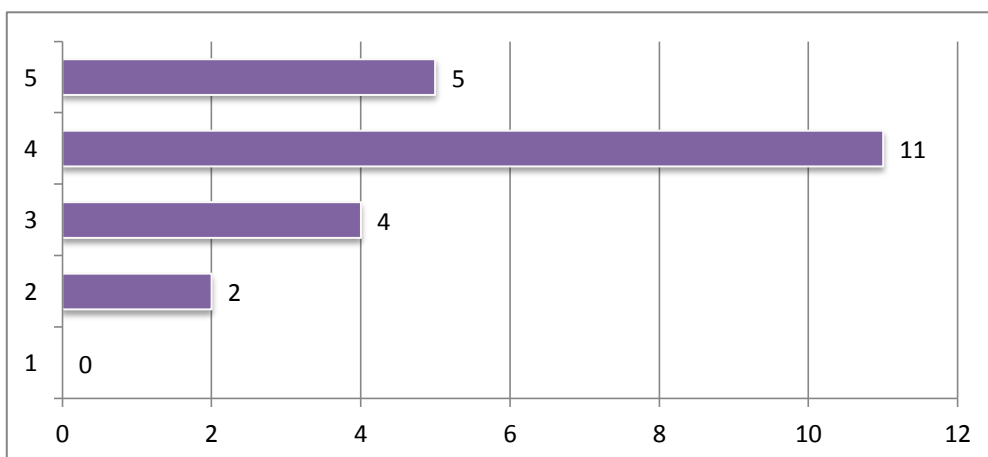
7. Prática de *Double-Entry Reading Journal* e tomada de notas



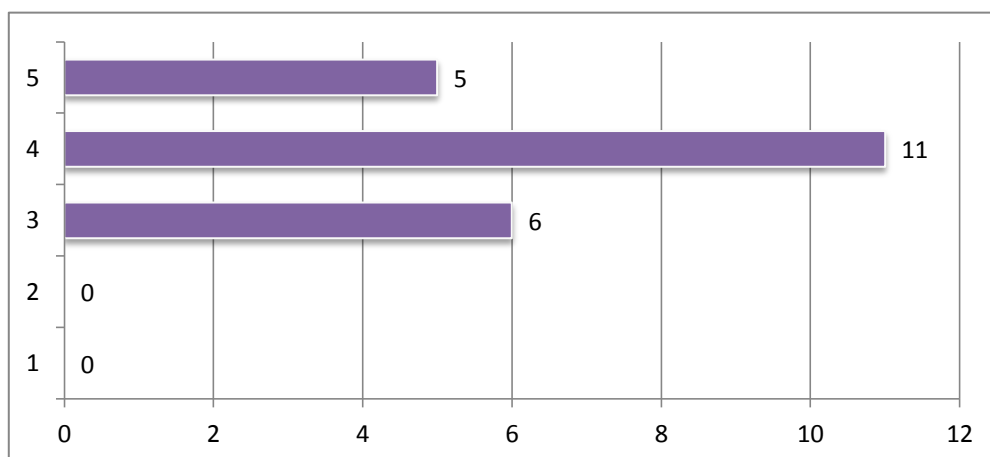
8. Análise de imagens



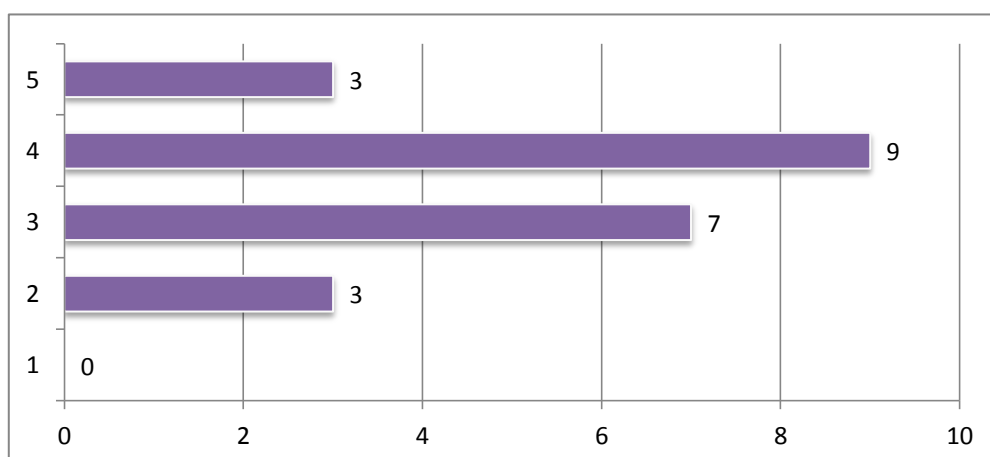
9. Leitura de notas pessoais + discussão



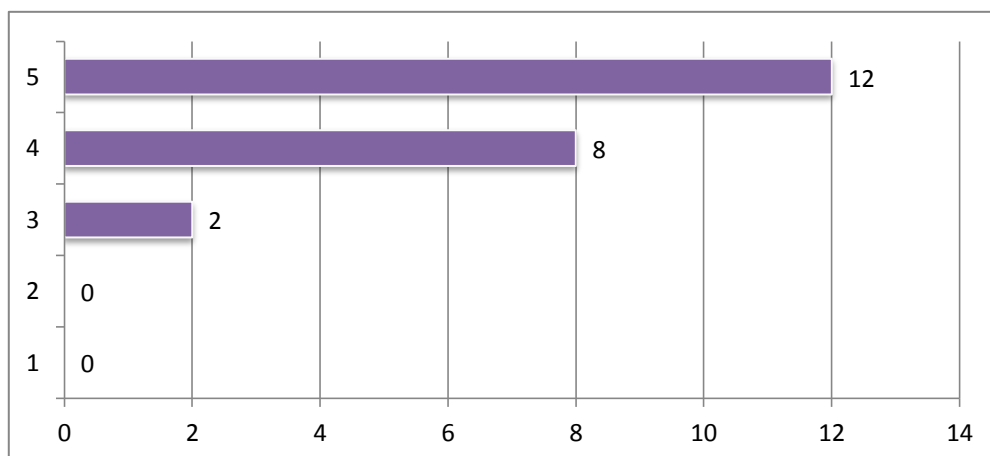
10. Discussão de síntese de capítulo



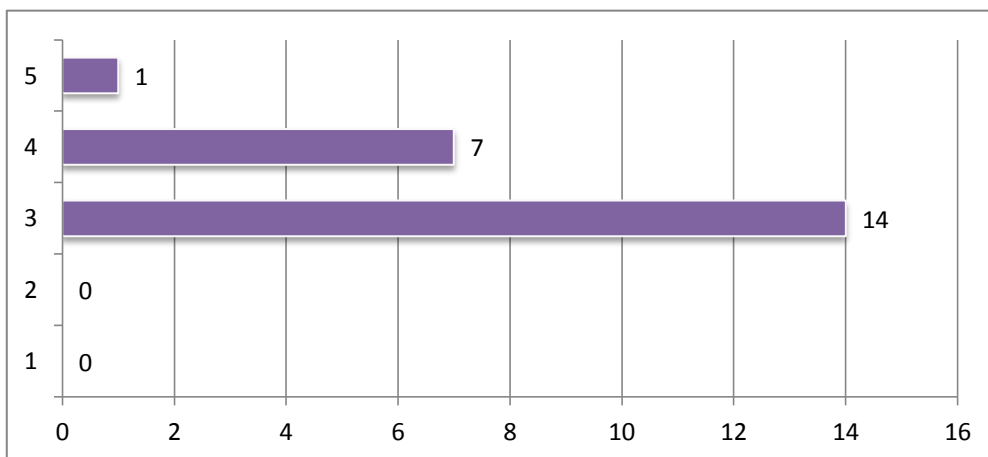
11. Worksheet 3 (ordenação de parágrafos + comentário)



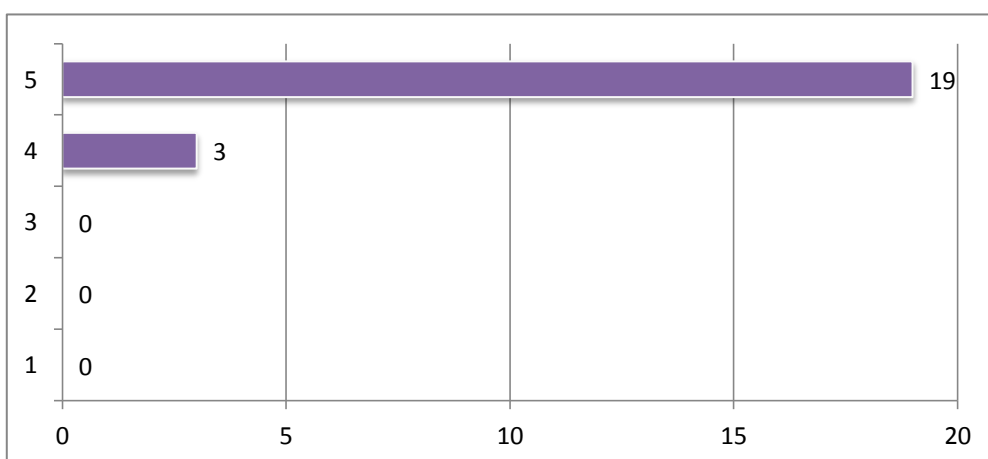
12. Análise de pinturas + relação com a obra



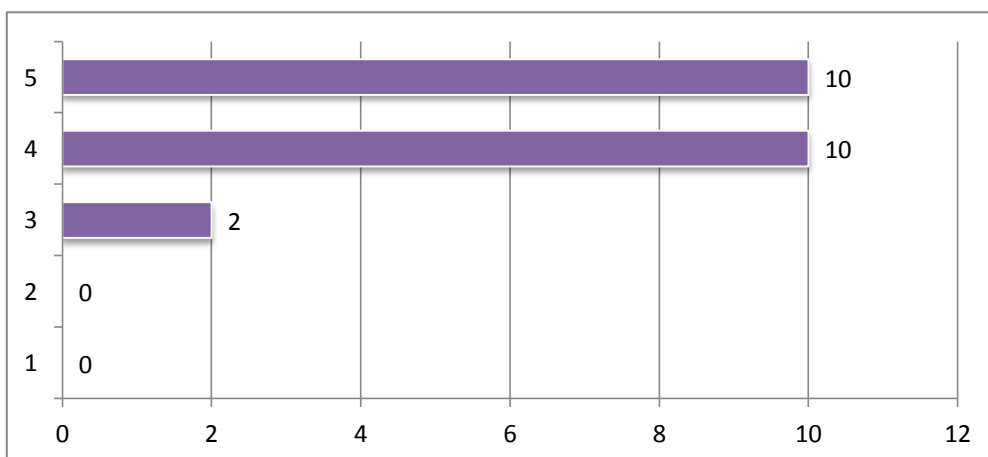
13. Worksheet 4 (verificação de leitura do capítulo 5)



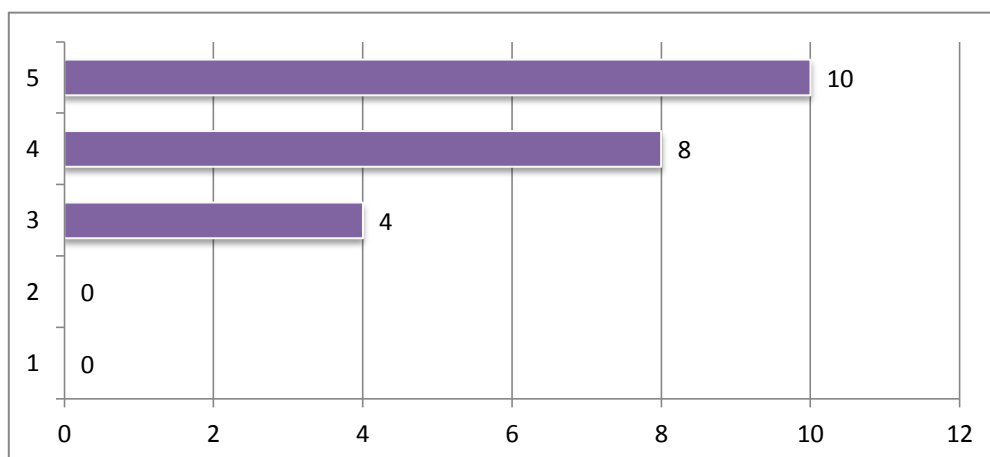
14. Visualização de clipe de adaptação cinematográfica + discussão



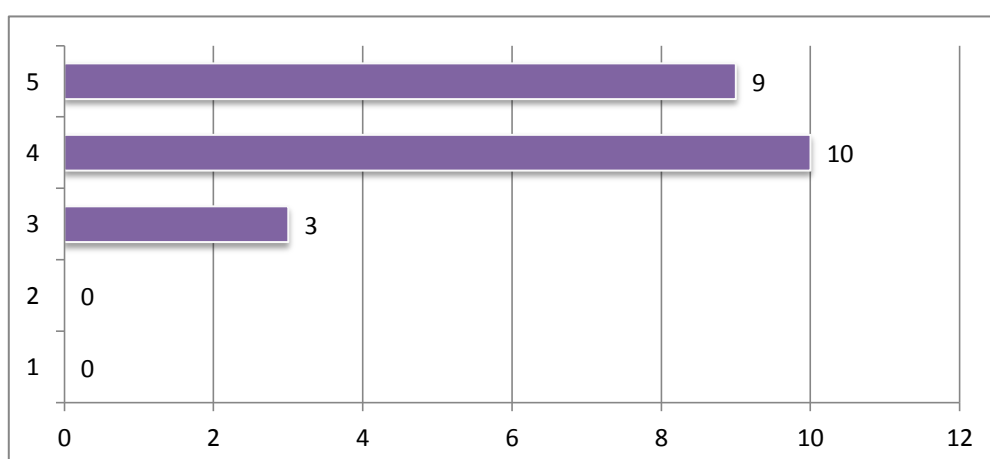
15. Quiz em equipas



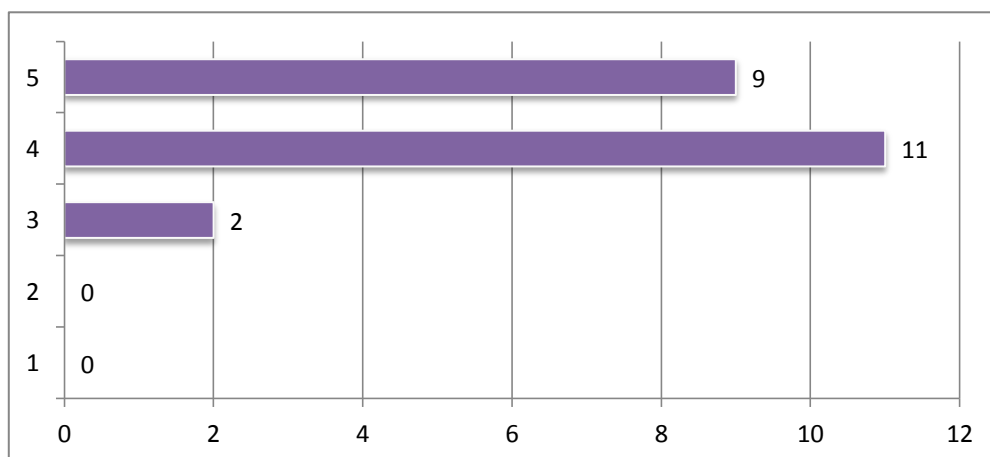
16. Trabalho de grupo livre em aula



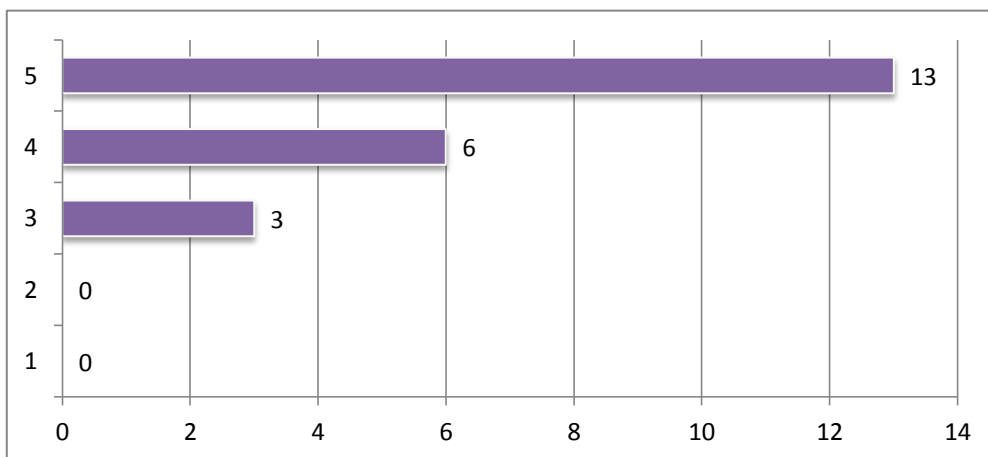
17. Trabalho de grupo escrito



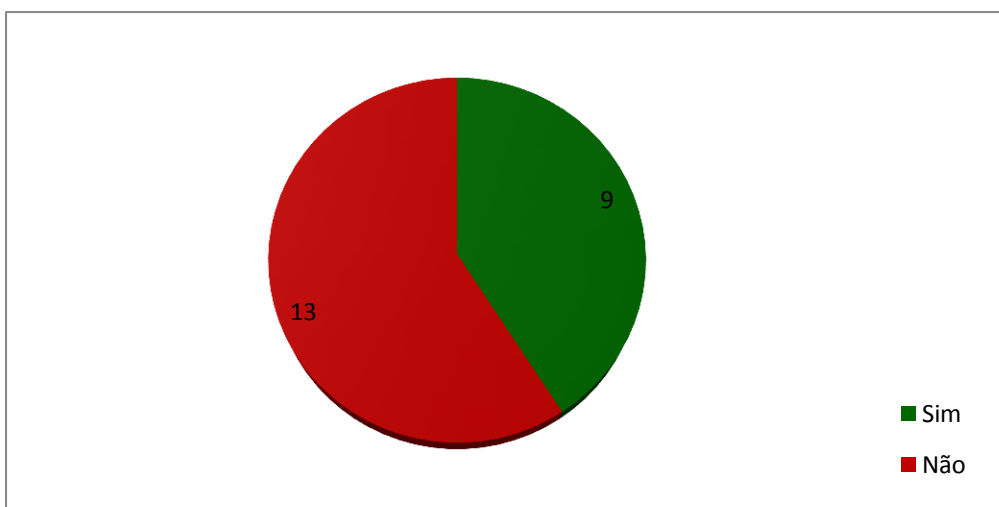
18. Trabalho de grupo oral



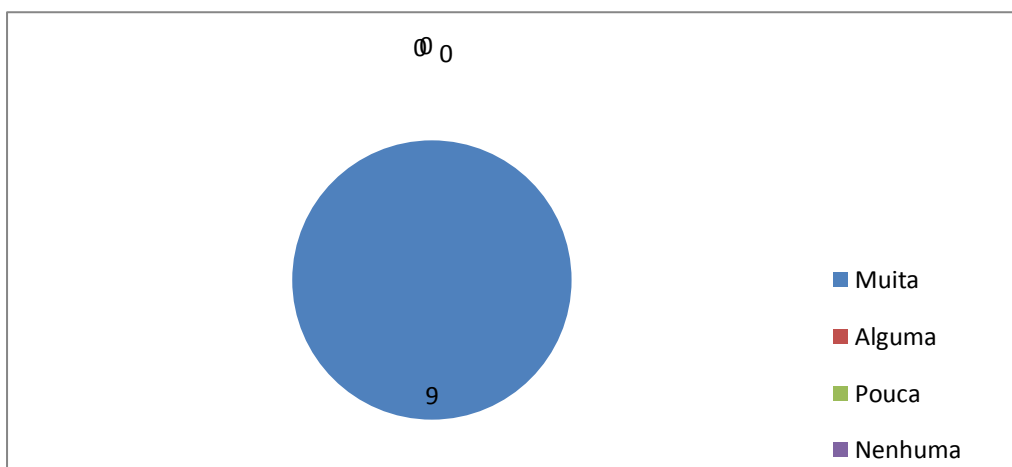
19. Projecto “Literary Teasers and Trailers”



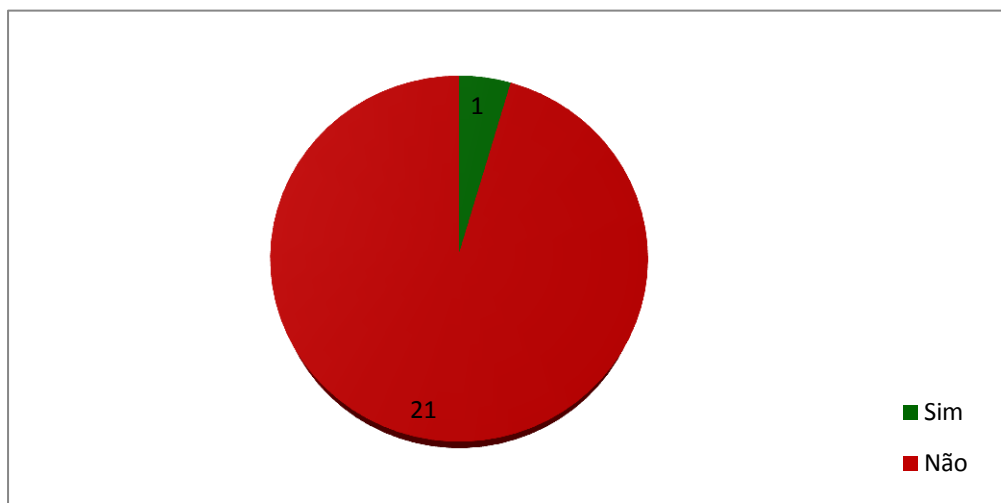
Viste a adaptação teatral da obra feita pela Companhia do Chapitô?



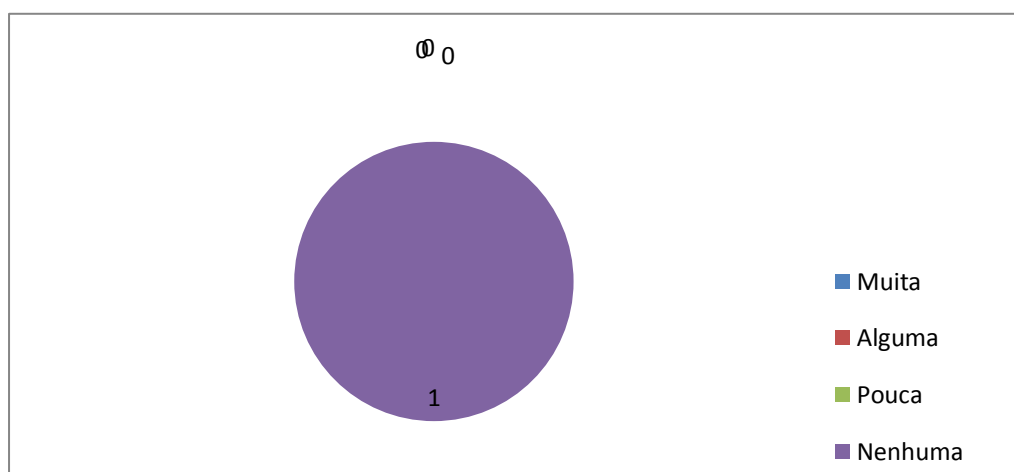
Se sim, teve alguma importância na tua compreensão e análise do texto original?



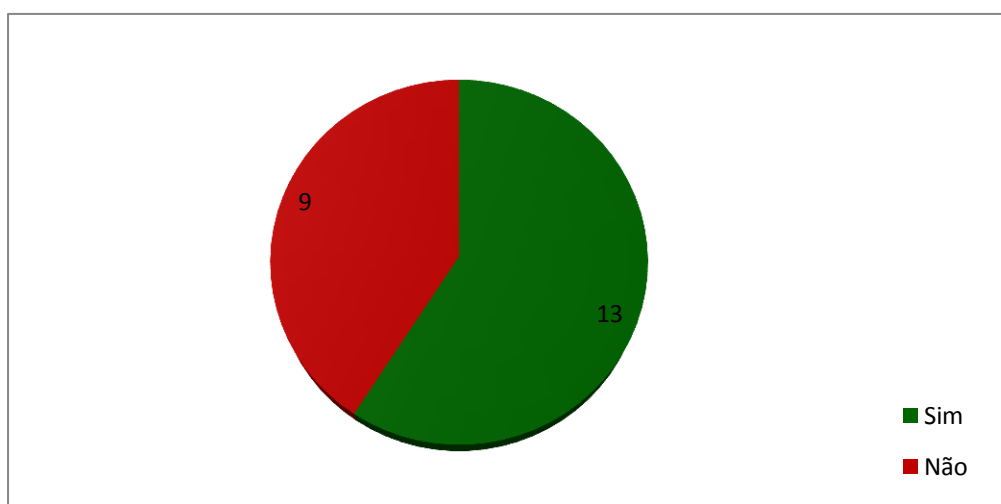
Jogaste o videojogo adaptado da obra, sugerido pelo professor?



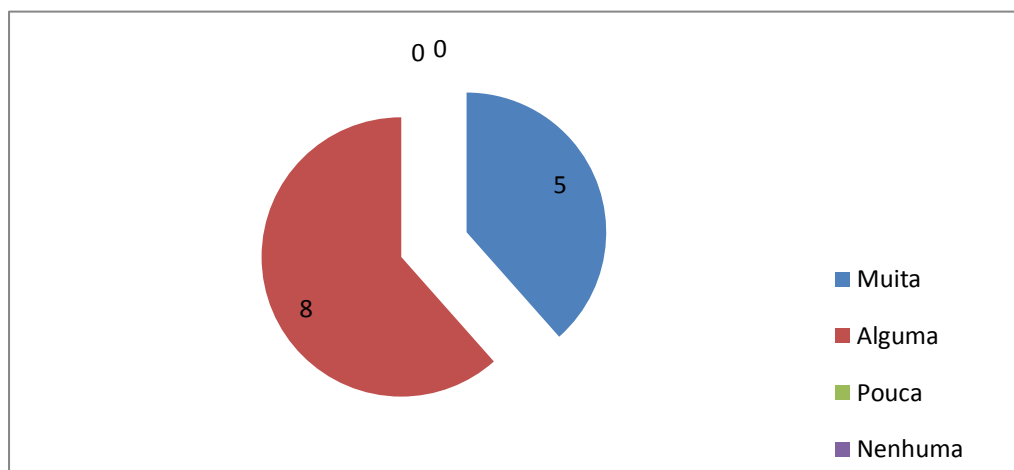
Se sim, teve alguma importância na tua compreensão e análise do texto original?



Viste alguma adaptação cinematográfica da obra?



Se sim, teve alguma importância na tua compreensão e análise do texto original?



Comentários/Sugestões:

- Gostei muito das aulas - 10
- Aulas originais e interessantes – 8
- Gostei de analisar a obra/simbolismo – 7
- Muito boa interação do professor com os alunos - 6
- Obra interessante - 4
- Melhorei competências linguísticas – 3
- Melhorei competências de interpretação de texto - 2
- Desenvolvi espírito crítico – 2
- “Gostei de ver as adaptações cinematográficas como perspectivas diferentes de olhar a obra” – 1
- “Achei genial a ideia do projecto de fazermos trailers de uma obra em inglês.” – 1

ANEXO 10

**Exemplos de *feedback* de alunos sobre aulas da unidade
didáctica de leitura extensiva - pp. 165-171**

Last lesson, we started with the interpretation of the results of a reading habits survey. We conclude most of the students of our class like to read magazines, mangá and adventure books. I think this survey allowed us to know the reading tastes of our peers, which I think was important because now we can meet each other better, and that is an important aspect, since it's important to share interests and opinions, so that we can learn and have better relationships with our friends. And Also, it was important for teacher João to get more useful information about his students' reading habits and whether they really enjoy reading.

After this, we talked about Victorian England and the impact of the Industrial Revolution Period, time when many factories started to sprout up, and people from the villages started to leave the countryside and moving to the cities looking for a job in the factories.

In the city, there are three types of social classes of people. The lower class which were poor people who worked in factories or lived as beggars. The middle class, in this group were people who have a job but act like the upper class. Normally, these people were businessman or lawyers. Last, the upper class, were people who didn't work, but earned their living from inheritances and from exploiting their own lands, they only cared about social status.

Then, teacher João ask us to imagine the setting of a paragraph that he was going to read. With this activity, we were able to discuss different ideas and perspectives that each of us had create based only on some information contained in a paragraph.

To sum up, last lesson was basically an introduction to our extensive reading, in which we talked about the time, the place, the characters and the author of the story. I think it was a very interesting lesson because I felt excited about the story and I got many expectations. Before this lesson, I had read the story and I wasn't really into the story and now I feel that I'm ready to understand this story better and enjoy it.

Bea,

Thank you for your feedback on these lessons. It is very important for me to know if you are enjoying the classes and learning something from them. I see you have reflected about the reading habits survey, which is very good. You have also learnt a bit about the Victorian England period, but I think you can do a lot better on this matter. Have a look at the prezis and powerpoint I sent you about it and you can also research on the Internet. Still, I can see you got the big picture. However, what I really want is for you to work on the last two paragraphs. What do you think about the guided imagery exercise we did? Was it interesting and useful? Why so? And what about the reading and interpretation of the first paragraphs of the story? Tell me your views on these activities.

Sat.+

Name: Inês Almeida Reis

Class: 11thB1 No.13 (thirteen)

Feedback

In our last lesson (Friday, 26th March), two groups presented their assignments on the story *The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*.

The first work presented was called *The duality of human nature: good and evil* and it was presented by Adriana Inácio, Beatriz Chicharo, João Malaquias, Mafalda Nunes e Miguel Rolo. The group started by relating the author's life to the story, stating that his interest in writing aroused when he was little and his mother told him stories. Afterwards, they characterized some of the settings in the story, like the door through which Mr. Hyde entered Dr. Jekyll's home and the full moon present in the night when Mr. Hyde trampled over the little girl in the street. Regarding the door, the group talked about some conclusions that we had also reached in class, which was the fact that it could symbolize mystery and also a barrier between two places. What they said regarding the full moon was that on the one hand, it could symbolize bad things, because full moon is often related to werewolves and, on the other hand, it could be a way of illuminating the dark street, which could mean that revelations were about to be made. I thought that this part was useful, because it helped us in the interpretation of some passages of the story.

They also talked about some differences and similarities between Dr. Jekyll and Mr. Hyde. The main differences were their physical appearance and their behaviour, but they also had some similarities, for instance, what Mr. Hyde did was what Dr. Jekyll wanted to do, because it wasn't approved by society. The group also pointed out a particularity about this duality, which was that this story seems to show that everyone of us has an evil and a good part inside, but the group concluded that we aren't just good and evil; we may have many more personalities inside of us. I thought that this conclusion was very interesting, because it showed their perspective on this duality. Finally, they ended their presentation with a series of games highlighting some of the most important aspects of their work and of the story in general. One of the games

consisted in identifying certain images and placing them in the right chapter of the story.

I found this work very interesting, in both esthetic appearance and content. In terms of appearance, I think that the PowerPoint wasn't overloaded and it had the right colours, considering their theme. The games the group came up with were also very interesting, and encouraged a lot of participation from the class, which is something that can be hard to do. In terms of the way each student presented, I found that they all showed a lot of work, and gave a good presentation. I think that they should have revised their presentation before the class, because, since it was so long, they had to skip some things which meant that some people in the group had less participation than they should. Still, I found it very interesting.

The second work presentation was called *Rational versus Supernatural* and it was presented by Diogo Silva, Joana Couto, Luís Ribeiro, Miguel Cebola and Sara Pereira. The group talked about how Dr. Jekyll represents the supernatural, in this novella, because his experiments explore this dimension. Moreover, Lanyon represents the rational, because his researches are of a different nature, a more rational one. Even though he is rational and not a religious person, in the end, Lanyon turns to God, which I think could be the author criticizing people's hypocrisy in this era.

Comentário [JM1]: Very good, Inês!!!

They also showed a picture of Dr. Jekyll's laboratory and asked us to interpret it. Their conclusions on this picture were that it could symbolize a portal, since it's the place where Dr. Jekyll transforms into Mr. Hyde. The group also asked us if we thought that it was Dr. Jekyll who killed Mr. Hyde or the other way around and, even inside the group, there were different opinions: Joana thought Dr. Jekyll killed Mr. Hyde to put an end all to all the disasters he had created, while Diogo thought that maybe Mr. Hyde was trying to kill Dr. Jekyll to be the only one left and triumph over him. I think both of these hypotheses can be true but, in my opinion, it was probably Dr. Jekyll who killed Mr. Hyde. There was also another exercise in their presentation, which consisted of a table with two columns drawn on the whiteboard: one column was titled "Things explained from the science" and the other one read "Things not explained from the science". I thought that this table made sense if it was only concerning the story, but since the group expanded it to any concept, like Evolution and "God's particle" (scientific theory), I found it confusing.

Comentário [JM2]: This is a mistake. We say "things explained by science"

I think that there are some things worth pointing out, regarding the way the group presented. I thought that Diogo, Luís and Miguel really made an effort not to read the PowerPoint or their papers and, instead, said what they had to say in a more natural way, only using their slides sometimes, as a support. I don't think Joana did the same thing, because, throughout the presentation, she kept reading her paper, but she still delivered a good presentation and also shared her opinion about the questions that the group asked us.

Overall, I found both presentations interesting and well performed.

I think the amount of time given to do this and the other group assignments should have been longer, because these are complex presentations and they involve a lot of interpretation and analysis, as well as some research, which takes time.

All of the presentations helped us understand the novella and some of its elements better, and therefore, I found them very useful, as well as interesting.

Inês, this is Good, but I guess you haven't finished it. You have until Sunday to complete it, ok? It would be a shame to waste this opportunity, since your text is overall good and well written!

As I predicted, this was a much valued improvement to your feedback. You describe the presentations, you comment on your classmates' performance and contributions to the presentations, you draw conclusions prompted by what they present and discuss with the class, you evaluate, you come up with suggestions... this is Excellent!

In this feedback, I will talk about today's lesson. In today's lesson, two group works were presented on *Strange case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*. The topics that were presented in class were "The Duality of human nature: Good and Evil" and "The rational *versus* the supernatural".

In the fantastic presentation on the duality of human nature: good and evil, important aspects were debated such as "Is there more than one personality inside of each one of us?" We came to the conclusion that we are not just one person, but several ones in the same body - duplicity (like good and evil), but it appeared to be more complicated than that: we are not just good and evil; maybe we really have many more personalities living inside of us. Taking into account the example that the teacher gave us in class, if we are in class, we act differently than if we are with friends at a party. And we can apply this to several situations in our daily life.

Another important issue discussed in class was why the evil version of Dr. Jekyll, Mr. Hyde, was smaller, younger and deformed. Quoting the book:

The evil side of my nature, to which I had now transferred the stamping efficacy, was less robust and less developed than the good which I had just deposed. Again, in the course of my life, which had been, after all, nine tenths of a life of effort, virtue and control, it had been much less exercised and much less exhausted. And hence, as I think, it came that Edward Hyde was so much smaller, slighter and younger than Henry Jekyll. (Stevenson, p. 51)

proves Mr. Hyde is a nasty, brutish, and short ape-like man whose great advantage over Jekyll is that he's young, so he has more energy and more vitality than Dr. Jekyll; that's why he is stronger and powerful. In my opinion, the fact that he is smaller than Jekyll could represent the fact that he is from a lower class, so he easily can get away from the stuff that he does without damaging his social position.

The following group presented the topic "the rational *versus* the supernatural". In their presentation, they classified Dr. Lanyon as a rational man but, at the end of the novella, we see him claiming for God, when he says "Oh God". At the end of the presentation, they asked us things that can be justified by science

and things that cannot be justified and we put God in the things that can't be justified by science, which mean the supernatural issues. So, Dr. Lanyon is a man of science but in fact he actually believed in supernatural things.

When we start to read the book, we also think that Dr. Jekyll is a man of science and that he is a rational person, but when we realise that he is trying to create a potion to separate his evil from his good side, we realise that he is a man that believes in supernatural things. As it was told in class, when Dr. Jekyll drinks the potion and becomes Mr. Hyde, it is like a door that is opened to the supernatural world, and when he becomes again Dr. Jekyll, he closes the door to the supernatural world and goes into the rational world. However, he can't come and go to the supernatural world whenever he wants, because when in the final chapter Dr. Jekyll transforms himself into Mr. Hyde, without taking the potion, it is in this precise moment that we start to realise that Dr. Jekyll is no longer able to control Mr. Hyde (if he ever was).

Mafalda, once again, you prove to be a hard-working student that responds well to what is demanded, even if it's challenging to your level. There are also the usual mistakes, but we have talked about them before and even arranged for some meetings to help improve this matter. So, congratulations on your progress and on always trying to do better!

Improvement: Very good

2nd improvement: Excellent ☺ (it pays off being a hard worker!)

In today's class, we started the presentations of the group assignments.

I particularly liked the presentation of the group A because they showed a PowerPoint very well done and they also brought a game for us.

I think the group in general was able to explain the duality in the literary work we are studying, passing on the main message of the work: that we truly are not one "but truly two", like Dr. Jekyll stated. Nobody is wholly good or thoroughly evil; we are a bit of both and what is important is to know how to balance both sides.

Although This group used more than 45 minutes in their presentation. Consequently, in the end we started being bored by the work because it was very long.

The second presentation was a not that good in my opinion mostly because the PowerPoint which should get our attention, didn't have many pictures and sometimes it was full of text.

The main message that I got it was that the supernatural is not explained by science and it is subjective because we choose to believe or not in things like God, vampires, ghosts, among others.

By the end of the class, I thought about some things that I didn't get by reading the story, for example, the oppression that society applied on Dr. Jekyll which led him to kill himself.

I think that these presentations are very important because we share what we learned while working on our topic and in the end, we all know much more.

Miriam,

short, but concise. It is a strong point of yours. I just wish there weren't so many mistakes, but you'll get there if you keep on working!

Good

ANEXO 11

Modelo de *Double-Entry Reading Journal* - pp. 173-174

***The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde* Double-Entry Journal**

Textual Information (quotations, images, literary techniques)	Critical Thinking (reactions, reflections, questions, theories, new learning)

Directions:

As we read and discuss each chapter, you need to reflect on your ideas about the text in a double-entry journal. You may focus on the following aspects of the *novella*:

Setting and Mood

Through imagery and details, Stephenson depicts the environment of the text (location, time period, weather, social class, occupations, etc.), and that depiction evokes a mood or atmosphere for the reader.

Character

To portray a character's personality, authors use physical details as well as conversation, thoughts, actions, and effects on other characters to depict.

Thematic Concepts

Throughout the *novella*, Stephenson explores ideas such as the limits of science, the dual nature of human beings, reason versus the supernatural, and the effects of society on the individual.

Figurative Language (rhetorical devices)

Through figurative language, authors create comparisons to convey deeper meaning. Stephenson uses doors and windows to represent complex concepts.

Point of View and Narrative Technique

Most of the text is narrated via third-person limited point of view, through which the narrator reveals the thoughts, feelings, and observations of only one character. The *novella* also utilizes the epistolary (letter-writing) narrative form.

Conflict

External conflict involves a character struggling against an outside force; internal conflict entails two forces in battle within one character.

ANEXO 12

Guião do exercício de *guided imagery* - p. 176

A. Have students relax, close their eyes, and listen to the images of the setting as teacher slowly reads the guided imagery to them:

You are out for a Sunday walk. It is 1865, and you are in a busy quarter of London in a dirty and dark part of town. You walk down a brightly decorated side street that is lined with shops on both sides. The storefronts are very attractive—they stand along the street with an air of invitation, like rows of smiling saleswomen. Even on Sunday, when it shows its more florid charms and lies comparatively empty of passage, the street shines out in contrast to its dingy neighborhood, like a fire in a forest; and with its freshly painted shutters, well-polished brasses, and general cleanliness and contentment of note, instantly catches and pleases your eye.

Two doors from one corner, the line of shops is broken by the entry of a courtyard; and just at that point, a certain sinister block of building thrusts forward its gable on the street. It is two floors high; shows no window, nothing but a door on the ground floor and a blind forehead of discolored wall on the upper floor; and bears in every feature the marks of prolonged and sordid negligence and abandon. The door, which is equipped with neither bell nor knocker, is blistered and stained. You stare at the sinister looking door and wonder who could be living behind it. A cold chill and feeling of dread and fear creep upon you.

Then, right in front of your eyes, the door slowly opens and a man comes out. He gives you a long and threatening look. In spite of your fear, you look closely at the man. How does the man look? See his eyes, his mouth, his face, and his hair. How is he standing? What is he wearing? What does he do?

B. 'Now, slowly open your eyes and return to this classroom. Take 3 minutes to quickly write a description of the man you saw emerge from the door. What does he look like? Describe the features of his face and his general appearance, and then write a sentence or two about what the man does when he sees you.'

C. 'You will have another 3 minutes to share your descriptions with a partner'.

D. 'Then, we will discuss it as a class, recovering the questions about author building expectations, readers having them met or not and also judging the characters based on outward appearances.' Teachers points out the importance of inferring meaning and that they may have not got all words, but still understood the passage. It's normal at this point not to know every single word. Therefore, they shouldn't worry about it and never give up because they don't understand a few words, as long as they get the big picture.

ANEXO 13

Worksheet 2 - p. 178



Worksheet 2

A. Read the 3 descriptions of the characters below. Then, look at the different covers of the film adaptations. Associate each character in the covers to its name.

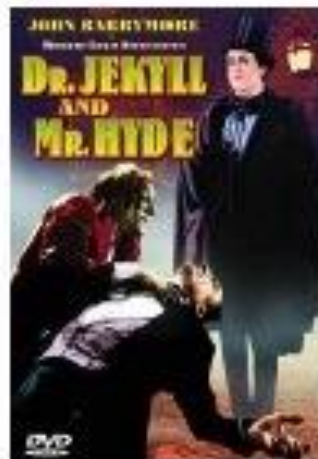
Mr. Utterson: the lawyer, 'was a man of a rugged countenance that was never lighted by a smile; cold, scanty and embarrassed in discourse; backward in sentiment; lean, long, dusty, dreary and yet somehow lovable. He was austere with himself; drank gin when he was alone, to mortify a taste for vintages; and though he enjoyed the theatre, had not crossed the doors of one for twenty years. But he had an approved tolerance for others'

Dr. Jekyll: 'To this rule, Dr. Jekyll was no exception; and as he now sat on the opposite side of the fire—a large, well-made, smooth-faced man of fifty, with something of a stylish cast perhaps, but every mark of capacity and kindness—you could see by his looks that he cherished for Mr. Utterson a sincere and warm affection....The large handsome face of Dr. Jekyll...'

Mr. Hyde: 'He is not easy to describe. There is something wrong with his appearance; something displeasing, something downright detestable. I never saw a man I so disliked, and yet I scarce know why...Mr. Hyde was pale and dwarfish, he gave an impression of deformity without any nameable malformation, he had a displeasing smile, he had borne himself to the lawyer with a sort of murderous mixture of timidity and boldness, and he spoke with a husky, whispering and somewhat broken voice; all these were points against him, but not all of these together could explain the hitherto unknown disgust, loathing, and fear with which Mr. Utterson regarded him. God bless me, the man seems hardly human!'



Poster of Rouben Mamoulian's film adaptation. Retrieved January 8th, 2013, from: <http://jekyllhydelab.blogspot.pt/2011/03/jh-resources-full-length-movies.html>



Poster of John S. Robertson's film adaptation. Retrieved January 8th, 2013, from: <http://www.tower.com/dr-jekyll-mr-hyde-john-barrymore-dvd/wap/107056444>



Poster of John Carl Buecher's film adaptation. Retrieved January 8th, 2013, from: <http://www.goodrichproperties.net/june102008.htm>

ANEXO 14

**Primeira página da obra anotada por mim para exploração com
os alunos – p. 180**

expectations on
that the Uterson

the monster is already building in that the Uterson
Strange Case (serious) incoherently
of (straightforward)
is the lawyer of (a good) speaker
Dr. Jekyll and Mr. Hyde. yet

1st Chapter

STORY OF THE DOOR.

Mr. Utterson the lawyer was a man of a rugged countenance, that was never lighted by a smile; cold, scanty and embarrassed in discourse; backward in sentiment; lean, long, dusty, dreary and yet somehow lovable. At friendly meetings, and when the wine was to his taste, something eminently human beaconed from his eye; something indeed which never found its way into his talk, but which spoke often and loudly in the acts of his life. He was austere with himself; drank gin when he was alone, to mortify a taste for vintage; and though he enjoyed the theatre, had not crossed the doors of one for twenty years. But he had an approved tolerance for others; sometimes wondering, almost with envy, at the high pressure of spirits involved in their misdeeds; and in any extremity inclined to help rather than to reprove. "I incline to Cain's heresy," he used to say quaintly: "I let my brother go to the devil in his own way." In this character, it was frequently his fortune to be the last reputable acquaintance and the last good influence in the lives of down-going men. And to such as these, so long as they came about his chambers, he never marked a shade of change in his demeanour. At forty why? No doubt the feat was easy to Mr. Utterson; for he was undemonstrative at the best, and even his friendships seemed to be founded in a similar catholicity of good-nature. It is the mark of a modest man to accept his friendly circle ready-made from the hands of opportunity; and that was the lawyer's way. His friends were those of his own blood or those whom he had known the longest; his affections, like ivy, were the growth of time, they implied no aptness in

1. Proven.
2. Adam and Eve's firstborn son Cain murdered his brother Abel and afterwards asked, "Am I my brother's keeper?" (Genesis 4:5).
3. Breadth.

to control himself? why?
he tries to be a respectable lawyer
why? going to the theatre was not well seen at the time
it was considered a sin a deviation of the good
attresser = prostitute
why? what makes people fervent?
he has seen many things - he probably has done a lot of mistakes... he is aware that people have flaws

Victorian values are very strict

mark alcohol prob.

he doesn't tolerance

ANEXO 15

Exemplo de *Double-Entry Reading Journal* preenchido - p. 182

Exemplo de texto anotado – pp. 183-187



The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde Double-Entry Journal

	Textual Information (quotations, images, literary techniques)	Critical Thinking (reactions, reflections, questions, theories, new learning)
page 7	"Mr. Utterson the lawyer was a man of rugged countenance, that was never lighted by a smile; cold, scanty and embarrassed in discourse; backward in sentiment, lean, long, dusty, dreary and yet somehow lovable."	Mr. Utterson was a lawyer (a serious man) ↳ he was cold (and yet yet somehow lovable)
page 7	"drank gin when he was alone, to mortify a taste for vintages"	He probably was alcoholic, because he drank gin when he was alone.
page 7	"and though he enjoyed the theatre, had not crossed the doors of one for twenty years!"	He didn't go to theaters because they were bad places for a man like Mr. Utterson.
page 8	"Two doors from one corner ... repair their ravages"	the building reflects the person who lives there
page 10	"well we screwed up him up to a hundred pounds for the child's family"	bribery!!!
page 10	"whipped out a key, went in, and presently came back with the matter of ten pounds in gold and a cheque for the balance on Coutts... it was a name at least very well known and often printed!"	he seems to be a well known person by society. (appearances)
page 18	"And in the gloom of his spirits, he seemed to read a menace in the flickering of the fire light on the polished cabinets and the uneasy starting of the shadow on the up roof."	The fire transmits the emotions of the character
	"I have lost confidence in myself"	(Dr. Jekyll) → why???

→ indicações de espaço, tempo

→ Mr. Utterson

→ Dr. Jekyll

→ Mr. Hyde

Mr. Utterson → is a lawyer of rugged countenance
ie, that never smile, cold,
that love wine

Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde.

1st Chapter

STORY OF THE DOOR.

Mr. Utterson the lawyer was a man of a rugged countenance, that was never lighted by a smile; cold, scanty and embarrassed in discourse; backward in sentiment; lean, long, dusty, dreary and yet somehow lovable. At friendly meetings, and when the wine was to his taste, something eminently human beaconed from his eye; something indeed which never found its way into his talk, but which spoke not only in these silent symbols of the after-dinner face, but more often and loudly in the acts of his life. He was austere with himself; drank gin when he was alone, to mortify a taste for vintage; and though he enjoyed the theatre, had not crossed the doors of one for twenty years. But he had an approved tolerance for others; sometimes wondering, almost with envy, at the high pressure of spirits involved in their misdeeds; and in any extremity inclined to help rather than to reprove. "I incline to Cain's heresy," he used to say quaintly: "I let my brother go to the devil in his own way." In this character, it was frequently his fortune to be the last reputable acquaintance and the last good influence in the lives of down-going men. And to such as these, so long as they came about his chambers, he never marked a shade of change in his demeanour.

No doubt the feat was easy to Mr. Utterson; for he was undemonstrative at the best, and even his friendships seemed to be founded in a similar catholicity of good-nature. It is the mark of a modest man to accept his friendly circle ready-made from the hands of opportunity; and that was the lawyer's way. His friends were those of his own blood or those whom he had known the longest; his affections, like ivy, were the growth of time, they implied no aptness in

1. Proven.

2. Adam and Eve's firstborn son Cain murdered his brother Abel and afterwards asked, "Am

I my brother's keeper?" (Genesis 4:5).

3. Beware.

the object. Hence, no doubt, the bond that united him to Mr. Richard Enfield, his distant kinsman, the well-known man about town. It was a nut to crack for many, what these two could see in each other or what subject they could find in common. It was reported by those who encountered them in their Sunday walks, that they said nothing, looked singularly dull, and would hail with obvious relief the appearance of a friend. For all that, the two men put the greatest store by these excursions, counted them the chief jewel of each week, and not only set aside occasions of pleasure, but even resisted the calls of business, that they might enjoy them uninterrupted.

It chanced on one of these rambles that their way led them down a by-street in a busy quarter of London. The street was small and what is called quiet, but it drove a thriving trade on the week-days. The inhabitants were all doing well, it seemed, and all emulously hoping to do better still, and laying out the surplus of their gains in coquetry;⁴ so that the shop fronts stood along that thoroughfare with an air of invitation, like rows of smiling saleswomen. Even on Sunday, when it veiled its more florid charms and lay comparatively empty of passage, the street shone out in contrast to its dingy neighbourhood, like a fire in a forest; and with its freshly painted shutters, well-polished brasses, and general cleanliness and gaiety of note, instantly caught and pleased the eye of the passenger.

Two doors from one corner, on the left hand going east, the line was broken by the entry of a court; and just at that point, a certain sinister block of building thrust forward its gable on the street. It was two storeys high; showed no window, nothing but a door on the lower storey and a blind forehead of discoloured wall on the upper; and bore in every feature, the marks of prolonged and sordid neglect. The door, which was equipped with neither bell nor knocker, was blistered and distained.⁵ Tramps slouched into the recess and struck matches on the panels; children kept shop upon the steps; the schoolboy had tried his knife on the mouldings; and for close on a generation, no one had appeared to drive away these random visitors or to repair their ravages.

Mr. Enfield and the lawyer were on the other side of the by-street; but when they came abreast of the entry, the former lifted up his cane and pointed.

"Did you ever remark that door?" he asked; and when his companion had replied in the affirmative, "It is connected in my mind," added he, "with a very odd story."

4. I.e., the shopkeeper-inhabitants were spending recent profits on new visual attractions to lure customers.
5. Faded.
6. Discoloured.

"Indeed?" said Mr. Utterson, with a slight change of voice, "and what was that?"

"Well, it was this way," returned Mr. Enfield: "I was coming home from some place at the end of the world, about three o'clock of a black winter morning, and my way lay through a part of town where there was literally nothing to be seen but lamps. Street after street, and all the folks asleep—street after street, all lighted up as if for a procession and all as empty as a church—till at last I got into that state of mind when a man listens and listens and begins to long for the sight of a policeman. All at once, I saw two figures: one a little man who was stumping along eastward at a good walk, and the other a girl of maybe eight or ten who was running as hard as she was able down a cross street. Well, sir, the two ran into one another naturally enough at the corner; and then came the horrible part of the thing; for the man trampled calmly over the child's body and left her screaming on the ground. It sounds nothing to hear, but it was hellish to see. It wasn't like a man; it was like some damned juggernaut.⁷ I gave a view halloo,⁸ took to my heels, collared my gentleman, and brought him back to where there was already quite a group about the screaming child. He was perfectly cool and made no resistance, but gave me one look, so ugly that it brought out the sweat on me like running. The people who had turned out were the girl's own family; and pretty soon, the doctor, for whom she had been sent, put in his appearance. Well, the child was not much the worse, more frightened, according to the Sawbones,⁹ and there you might have supposed would be an end to it. But there was one curious circumstance. I had taken a loathing to my gentleman at first sight. So had the child's family, which was only natural. But the doctor's case was what struck me. He was the usual cut and dry apothecary,¹⁰ of no particular age and colour, with a strong Edinburgh accent, and about as emotional as a bagpipe. Well, sir, he was like the rest of us; every time he looked at my prisoner, I saw that Sawbones turn sick and white with the desire to kill him. I knew what was in his mind, just as he knew what was in mine; and killing being out of the question, we did the next best. We told the man we could and would make such a scandal out of this, as should make his name stink from one end of London to the other. If he had any friends or any credit, we undertook that he should lose them. And all the time, as we were

7. An invincible destructive force; the term derives from accounts given by early European travellers in India of religious worshippers being crushed to death beneath the wheels of the huge processional chariot of the Hindu deity Jugganath.

8. The shout given by a huntsman on seeing a fox break cover. This usage by Stevenson is quoted in the OED.

9. Slang for a doctor, especially a surgeon.

10. A dispenser of drugs; here an archaic and hence semi-facetious term for a doctor.

pitching it in red hot, we were keeping the women off him as best we could, for they were as wild as harpies. I never saw a circle of such hateful faces; and there was the man in the middle, with a kind of black, sneering coolness—frightened too, I could see that—but carrying it off, sir, really like Satan. 'If you choose to make capital out of this accident,' said he, 'I am naturally helpless. No gentleman but wishes to avoid a scene,' says he. 'Name your figure.' Well, we screwed him up to a hundred pounds² for the child's family; he would have clearly liked to stick out; but there was something about the lot of us that meant mischief, and at last he struck.³ The next thing was to get the money; and where do you think he carried us but to that place with the door?—whipped out a key, went in, and presently came back with the matter of ten pounds in gold and a cheque for the balance on Coutts's,⁴ drawn payable to bearer and signed with a name that I can't mention, though it's one of the points of my story, but it was a name at least very well known and often printed.⁵ The figure was stiff; but the signature was good for more than that, if it was only genuine. I took the liberty of pointing out to my gentleman that the whole business looked apocryphal, and that a man does not, in real life, walk into a cellar door at four in the morning and come out of it with another man's cheque for close upon a hundred pounds. But he was quite easy and sneering. 'Set your mind at rest,' says he, 'I will stay with you till the banks open and cash the cheque myself.' So we all set off, the doctor, and the child's father, and our friend and myself, and passed the rest of the night in my chambers; and next day, when we had breakfasted, went in a body to the bank. I gave in the cheque myself, and said I had every reason to believe it was a forgery. Not a bit of it. The cheque was genuine.⁶

"Tut-tut," said Mr. Utterson.

"I see you feel as I do," said Mr. Enfield. "Yes, it's a bad story. For my man was a fellow that nobody could have to do with, a really damnable man; and the person that drew the cheque is the very pink of the proprieties,⁷ celebrated too, and (what makes it worse) one of your fellows who do what they call good. Black mail, I suppose; an honest man paying through the nose for some of the capers of his youth. Black Mail House is what I call that place with the door, in

2. A large sum at the time; as a rough point of comparison, consider the figure mentioned in George Gissing's novel *The Odd Women* (1893) as the salary of a character working as a mathematical lecturer at a London college in 1888, namely, one hundred and fifty pounds a year.

3. Surrendered, from the nautical term 'strike,' meaning to lower the topsails or haul down the flag as a sign of surrender or submit. This figurative usage by Stevenson is quoted in the OED.

4. The main site bank in Great Britain, catering to a wealthy, respectable clientele which at its upper end included the British Royal Family.

5. Presumably in the London papers, which regularly featured news and gossip about the town's most eminent citizens.

6. The height of proper conduct or respectability.

consequence. Though even that, you know, is far from explaining all," he added, and with the words fell into a vein of musing.

From this he was recalled by Mr. Utterson asking rather suddenly: "And you don't know if the drawer of the cheque lives there?"

"A likely place, isn't it?" returned Mr. Enfield. "But I happen to have noticed his address; he lives in some square or other."

"And you never asked about—the place with the door?" said Mr. Utterson.

"No, sir; I had a delicacy," was the reply. "I feel very strongly about putting questions; it partakes too much of the style of the day of judgment. You start a question, and it's like starting a stone. You sit quietly on the top of a hill; and away the stone goes, starting others; and presently some bland old bird (the last you would have thought of) is knocked on the head in his own back garden and the family have to change their name. No, sir, I make it a rule of mine: the more it looks like Queer Street,⁷ the less I ask."

"A very good rule, too," said the lawyer.

"But I have studied the place for myself," continued Mr. Enfield. "It seems scarcely a house. There is no other door, and nobody goes in or out of that one but, once in a great while, the gentleman of my adventure. There are three windows looking on the court on the first floor;⁸ none below; the windows are always shut but they're clean. And then there is a chimney which is generally smoking; so somebody must live there. And yet it's not so sure; for the buildings are so packed together about that court; that it's hard to say where one ends and another begins."

The pair walked on again for a while in silence; and then "Enfield," said Mr. Utterson, "that's a good rule of yours."

"Yes, I think it is," returned Enfield.

"But for all that," continued the lawyer, "there's one point I want to ask: I want to ask the name of that man who walked over the child."

"Well," said Mr. Enfield, "I can't see what harm it would do. It was a man of the name of Hyde."

"Hm," said Mr. Utterson. "What sort of a man is he to see?"

"He is not easy to describe. There is something wrong with his appearance; something displeasing, something downright detestable. I never saw a man I so disliked, and yet I scarce know why. He must be deformed somewhere; he gives a strong feeling of deformity, although I couldn't specify the point."⁹ He's an extraordinary looking

7. In London slang, a figurative allusion to living in troubled circumstances, especially debt. I.e., the first floor above the ground floor, or what North Americans would call the second floor.

8. This obscure aura of deformity might for Stevenson's original readers have raised any of several associations current at the time: Christian lore about the Devil, said to be crouching in his concealment of his bestialized horns, tail, or cleft foot when he appeared to human

eyes; images of something ugly, which is unpleasant, something disgusting, detestable, deformed

an odd, light footstep drawing near. In the course of his nightly patrols, he had long grown accustomed to the quaint effect with which the footfalls of a single person, while he is still a great way off, suddenly spring out distinct from the vast hum and clatter of the city. Yet his attention had never before been so sharply and decisively arrested; and it was with a strong, superstitious prevision of success that he withdrew into the entry of the court.

The steps drew swiftly nearer, and swelled out suddenly louder as they turned the end of the street. The lawyer, looking forth from the entry, could soon see what manner of man he had to deal with. He was small and very plainly dressed, and the look of him, even at that distance, went somehow strongly against the watcher's inclination. But he made straight for the door, crossing the roadway to save time; and as he came, he drew a key from his pocket like one approaching home.

Mr. Utterson stepped out and touched him on the shoulder as he passed. "Mr. Hyde, I think?"

Mr. Hyde shrank back with a hissing intake of the breath. But his fear was only momentary; and though he did not look the lawyer in the face, he answered coolly enough: "That is my name. What do you want?"

"I see you are going in," returned the lawyer. "I am an old friend of Dr. Jekyll's—Mr. Utterson of Gaunt Street—you must have heard my name; and meeting you so conveniently, I thought you might admit me."

"You will not find Dr. Jekyll; he is from home," replied Mr. Hyde, blowing in the key. And then suddenly, but still without looking up, "How did you know me?" he asked.

"On your side," said Mr. Utterson, "will you do me a favour?"

"With pleasure," replied the other. "What shall it be?"

"Will you let me see your face?" asked the lawyer.

Mr. Hyde appeared to hesitate, and then, as if upon some sudden reflection, fronted about with an air of defiance; and the pair stared at each other pretty fixedly for a few seconds. "Now I shall know you again," said Mr. Utterson. "It may be useful."

"Yes," returned Mr. Hyde, "it is as well we have met; and a propos, you should have my address." And he gave a number of a street in Soho.

"Good God!" thought Mr. Utterson, "can he too have been think-

6. This puzzling phrase may refer to blowing the bit or slank of the key clean of dust; in any case, the action is best understood as an idling gesture undertaken to avoid having to look Utterson in the face.

7. A district in central London known in Victorian times for its crowded immigrant populations and squalid entertainments, including taverns, music halls, and brothels. It is roughly a mile east of fashionable Coventry Square where Dr. Lanyon lives.

ing of the will?" But he kept his feelings to himself and only grunted in acknowledgement of the address.

"And now," said the other, "how did you know me?"

"By description," was the reply.

"Whose description?"

"We have common friends," said Mr. Utterson.

"Common friends?" echoed Mr. Hyde, a little hoarsely. "Who are they?"

"Jekyll, for instance," said the lawyer.

"He never told you," cried Mr. Hyde, with a flush of anger. "I did not think you would have lied."

"Come," said Mr. Utterson, "that is not fitting language."

The other snarled aloud into a savage laugh; and the next moment, with extraordinary quickness, he had unlocked the door and disappeared into the house.

The lawyer stood awhile when Mr. Hyde had left him, the picture of disquietude. Then he began slowly to mount the street, pausing every step or two and putting his hand to his brow like a man in mental perplexity. The problem he was thus debating as he walked, was one of a class that is rarely solved. Mr. Hyde was pale and dwarfish, he gave an impression of deformity without any nameable malformation, he had a displeasing smile, he had borne himself to the lawyer with a sort of murderous mixture of timidity and boldness, and he spoke with a husky, whispering and somewhat broken voice; all these were points against him, but not all of these together could explain the hitherto unknown disgust, loathing and fear with which Mr. Utterson regarded him. "There must be something else," said the perplexed gentleman. "There is something more, if I could find a name for it. God bless me, the man seems hardly human! Something troglodytic,⁸ shall we say? or can it be the old story of Dr. Fell?⁹ or is it the mere radiance of a foul soul that thus transpires through, and transfigures, its clay continent?¹⁰ The last, I think, for O my poor old Harry Jekyll, if ever I read Satan's signature upon a face, it is on that of your new friend."

Round the corner from the by-street, there was a square of ancient, handsome houses, now for the most part decayed from their high estate and let in flats and chambers to all sorts and conditions

8. Characteristic of a troglodyte, or cave-dweller.

9. A man who inspires an unspeakable or unfathomable repugnance. The allusion derives from a verse written by a seventeenth-century Oxford student, Thomas Browne, who retorted against a disciplinary dean, Dr. John Fell, by loosely translating a Latin epigram by Martial to read: "I do not love thee, Dr. Fell." The reason why I cannot tell, / But this I know, and know full well, / I do not love thee, Dr. Fell."

10. Its earthly container, i.e., the body. This usage of "continent" by Stevenson is quoted in the OED.

impatience. And then all of a sudden he broke out in a great flame of anger, stamping with his foot, brandishing the cane, and carrying on (as the maid described it) like a madman. The old gentleman took a step back, with the air of one very much surprised and a trifle hurt; and at that Mr. Hyde broke out of all bounds and clubbed him to the earth. And next moment, with ape-like fury, he was trampling his victim under foot and hailing down a storm of blows, under which the bones were audibly shattered and the body jumped upon the roadway. At the horror of these sights and sounds, the maid fainted.

It was two o'clock when she came to herself and called for the police. The murderer was gone long ago; but there lay his victim in the middle of the lane, incredibly mangled. The stick with which the deed had been done, although it was of some rare and very tough and heavy wood, had broken in the middle under the stress of this senseless cruelty; and one splintered half had rolled in the neighbouring gutter—the other, without doubt, had been carried away by the murderer. A purse and a gold watch were found upon the victim, but no cards or papers, except a sealed and stamped envelope, which he had been probably carrying to the post, and which bore the name and address of Mr. Utterson.

This was brought to the lawyer the next morning, before he was out of bed; and he had no sooner seen it, and been told the circumstances, than he shot out a solemn lip. "I shall say nothing till I have seen the body," said he; "this may be very serious. Have the kindness to wait while I dress." And with the same grave countenance he hurried through his breakfast and drove to the police station, whither the body had been carried. As soon as he came into the cell, he nodded.

"Yes," said he, "I recognise him. I am sorry to say that this is Sir Danvers Carew."

"Good God, sir," exclaimed the officer, "is it possible?" And the next moment his eye lighted up with professional ambition. "This will make a deal of noise," he said. "And perhaps you can help us to the man." And he briefly narrated what the maid had seen, and showed the broken stick.

Mr. Utterson had already quailed at the name of Hyde; but when the stick was laid before him, he could doubt no longer: broken and battered as it was, he recognised it for one that he had himself presented many years before to Henry Jekyll.

"Is this Mr. Hyde a person of small stature?" he inquired.

"Particularly small and particularly wicked-looking, is what the maid calls him," said the officer.

"This" is either the formal title conferred for his lifetime on a man who is given a high rank or the title borne by a hereditary baronet.

Mr. Utterson reflected; and then, raising his head, "If you will come with me in my cab," he said, "I think I can take you to his house."

It was by this time about nine in the morning, and the first fog of the season. A great chocolate-coloured pall lowered over heaven, but the wind was continually charging and routing these embattled vapours; so that as the cab crawled from street to street, Mr. Utterson beheld a marvellous number of degrees and hues of twilight; for here it would be dark like the back-end of evening; and there would be a glow of a rich, lurid brown, like the light of some strange conflagration; and here, for a moment, the fog would be quite broken up, and a haggard shaft of daylight would glance in between the swirling wreaths. The dismal quarter of Soho seen under these changing glimpses, with its muddy ways, and slatternly passengers, and its lamps, which had never been extinguished or had been kindled afresh to combat this mournful reinvasion of darkness, seemed, in the lawyer's eyes, like a district of some city in a nightmare. The thoughts of his mind, besides, were of the gloomiest dye; and when he glanced at the companion of his drive, he was conscious of some touch of that terror of the law and the law's officers, which may at times assail the most honest.

As the cab drew up before the address indicated, the fog lifted a little and showed him a dingy street, a gin palace, a low French eating house, a shop for the retail of penny numbers and twopenny salads, many ragged children huddled in the doorways, and many women of many different nationalities passing out, key in hand, to have a morning glass; and the next moment the fog settled down again upon that part, as brown as amber, and cut him off from his blackguardly surroundings. This was the home of Henry Jekyll's favourite; of a man who was heir to quarter of a million sterling.

An ivory-faced and silvery-haired old woman opened the door. She had an evil face, smoothed by hypocrisy; but her manners were excellent. Yes, she said, this was Mr. Hyde's, but he was not at home; he had been in that night very late, but had gone away again in less than an hour; there was nothing strange in that; his habits were very irregular; and he was often absent for instance, it was nearly two months since she had seen him till yesterday.

"Very well then, we wish to see his rooms," said the lawyer; and

1. In modern terms, smog; by the late nineteenth century, smog pollution in industrialized London had become so thick that when mixed with fog, especially during the winter months, it produced famously sky-darkening, choking fumes that could last for days or weeks on end.

4. I.e., loured; looked dark and threatening.

5. The phrase was used contemptuously of the cheapest type of drinking establishment.

6. Cheap serial installments of popular sensation fiction, also known as "penny dreadfuls."

7. I.e., pounds sterling.

he is going to the police to see Jekyll

ANEXO 16

Printscreens dos slides do PowerPoint 1 - pp. 189-193

Victorian England

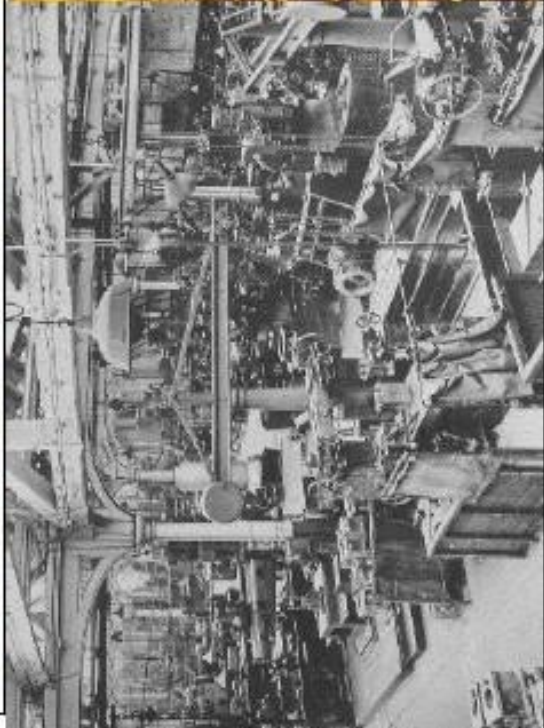
A Brief Introduction



Queen Victoria wearing the small Imperial Crown to mark her 66th birthday [Photograph] (1885). Retrieved January 18th, 2013, from: <http://www.britroyals.com/kings.asp?id=victoria>



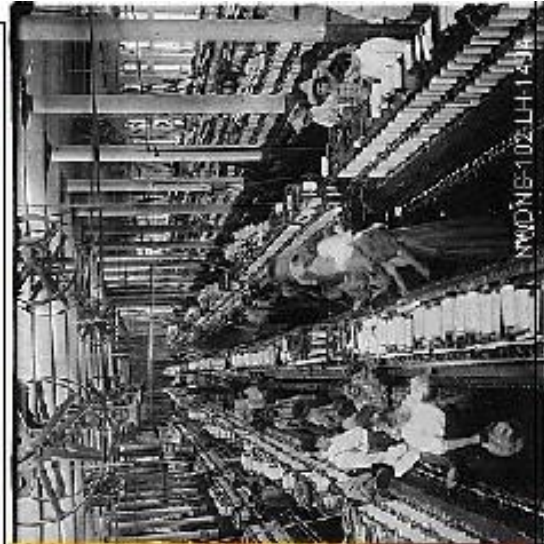
[Untitled painting of villagers leaving on a train to the city to look for a job]. Retrieved January 18th, 2013, from: <http://www.industrial-revolution.org/>



[Untitled photograph of a factory's machinery]. Retrieved January 18th, 2013, from: <http://www.briansolis.com/2008/07/social-revolution-is-our-industrial/>



[Untitled painting of an industrialised city]. Retrieved January 18th, 2013, from: <http://industrializationofbritain.wordpress.com/>



[Untitled photograph of people working on a factory]. Retrieved January 18th, 2013, from: <http://oliviamhs.blogspot.pt/2010/10/industrial-revolution-values-and-ideals.html>



Goodall, Edward. [Engraver]. (1840). *Manchester, from Kersal Moor* [Engraving]. Retrieved January 18th, 2013, from: <http://www.studenthandouts.com/01-Web-Pages/01-Picture-Pages/10.07-Industrial-Revolution/Manchester-England-Cottonopolis-Industrial-Revolution-1840-Edward-Goodall-Engraving.htm>



[Untitled photograph of period drama TV series *Downton Abbey*]. Retrieved January 18, 2013, from: <http://www.flavorwire.com/357160/how-to-throw-your-own-downton-abbey-style-christmas-dinner>



[Untitled photograph of period drama TV series *Downton Abbey*]. Retrieved January 18, 2013, from: <http://seamstressconfessions.blogspot.pt/2012/01/costumes-of-downton-abbey.html>



[Untitled photograph of period drama TV series *Downton Abbey*]. Retrieved January 18, 2013, from: <http://www.fanpop.com/clubs/downton-abbey/images/32238721/title/season-3-photo>

[Untitled photograph of the actors who play servants on period drama TV series *Downton Abbey*]. Retrieved January 18, 2013, from: <http://enchantedserenityperiodfilms.blogspot.pt/2010/02/downton-abbey.html>



ANEXO 17

Worksheet 1 - p. 195



Worksheet 1

A. Observe the freeze-frame shots below taken from a video-game inspired by the novella we are studying.



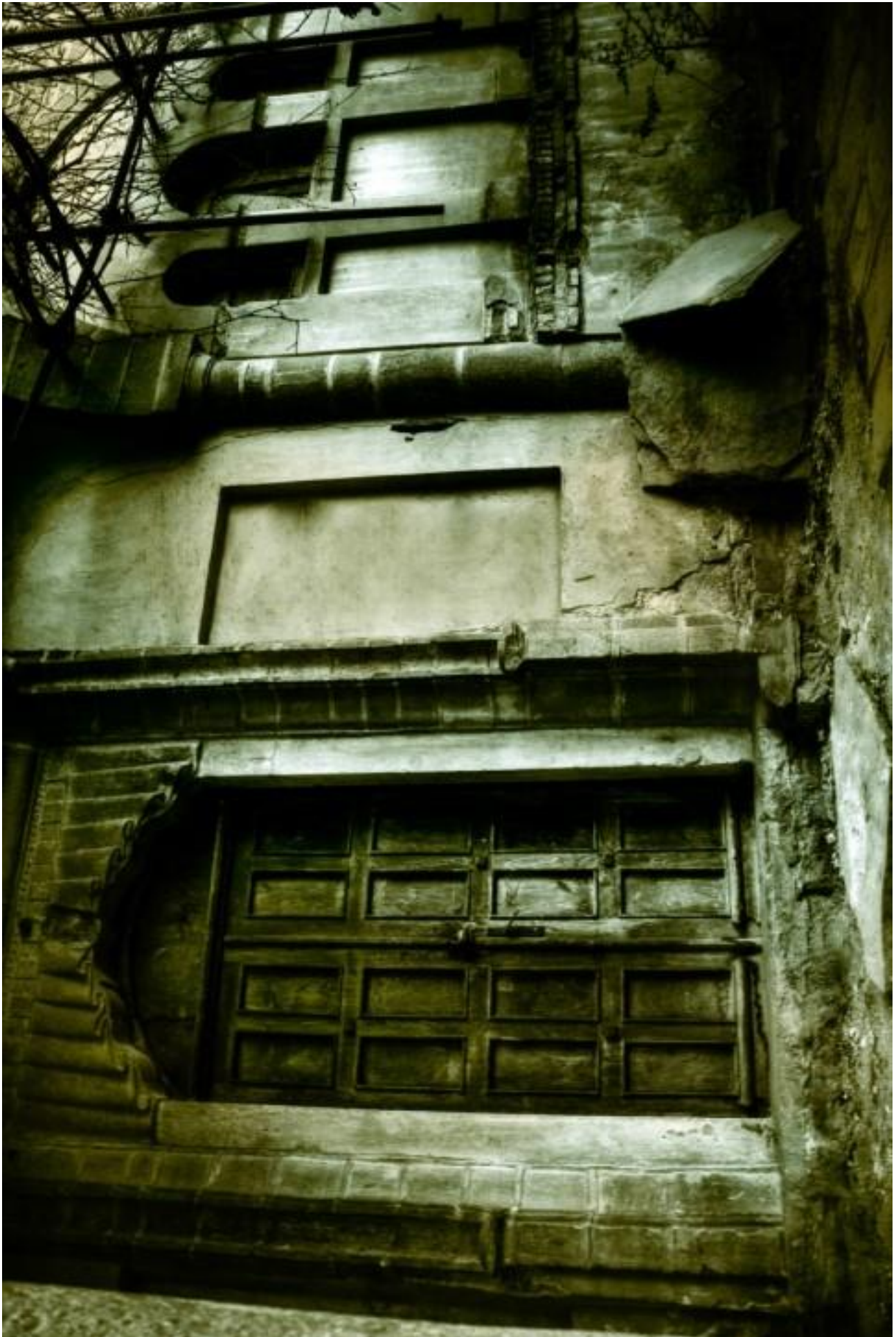
Freeze-frame shots of *Strange case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde* video game by OGames. (2010). Retrieved January 20th, 2013, from: http://www.spawnpoint.com/news/27233/Case_of_Dr_Jekyll_Mr_Hyde

B. Brainstorm your impressions of what the images above suggest about *Dr. Jekyll and Mr. Hyde*.

ANEXO 18

Imagens analisadas:

- Imagem 1 – p. 197**
- Imagem 2 – p. 198**
- Imagem 3 – p. 199**



Everyone sees what you appear to be...



...few really know what you are.

(Machiavelli)

THE ESSENTIAL HANDBOOK of VICTORIAN ETIQUETTE



ANEXO 19

Obras-de-arte analizadas:

- *The Nightmare* (1781) de Henry Fuseli – p. 201
- *El sueño de la razón produce monstruos* (1798) de Goya – p.

202





ANEXO 20

Exemplos de *feedback* de alunos sobre aula de exploração das obras-de-arte em comparação com a *novella* - pp. 204-207

In the lesson of 29th March, we have talked about Romanticism and its characteristics, which, in some way, relate to the story of *Dr. Jekyll and Mr. Hyde*. Romantic artists looked for individualism, reverence for the natural world, idealism, physical and emotional passion, and they expressed an interest in the mystical and the supernatural, which we could notice in all of the works analysed in class. Romanticism is also associated with *locus horrendus*, which can be translated as being an awful place that is characterized by dark environments, gloomy landscapes, disturbance and decadence, where nature is expressed in the wild, and also appreciation of individual sensitivity, the unreal and the dream. In the novella, some of these Romantic characteristics are present, like for example Dr. Jekyll's feelings and emotions, which are expressed a lot of times, so that readers understand what the character is feeling. The supernatural is obviously approached in the novella by Mr. Hyde, essentially because of his physical aspect; he is described being similar to a monster, not looking human-like. *Locus horrendus* is noticed in the story in the places where some of the scenes take place, like the laboratory and the streets of London at night; these two places are related to Mr. Hyde and his evil personality.

To summarize Romanticism, its main characteristics are an appreciation of the beauties of Nature, the emotions, a heightened examination of the human personality and its moods and mental potentialities.

After seeing two Romantic paintings, I have to say I preferred Goya's *Il sonno della ragione genera mostri*. In this painting, the artist is represented seeming to be sleeping and there are many animals behind him, such as bats, owls, a black cat and a lynx, each one with its own symbolism, and there are also some creatures that we can't identify, maybe monsters, which seem to be attacking the artist. The bats symbolize longevity or immortality, the owls symbolize knowledge, the black cat is associated with bad luck (it seems to be staring at us), and the lynx is known for revealing secrets and the knowledge of the ancestor. The painting is in shades of black, grey, and white, colours which indicate mystery and darkness.

Comentário [JM1]: Why Italian? The original title is in Spanish.

Then, we saw a video that shows the transformation of Dr. Jekyll into Mr. Hyde, and we noticed that Dr. Jekyll was basically a Caucasian male that transformed into an African man. Nowadays, this seems very racist to us, but at that time, it was common sense to deem the African race and culture as inferior and dangerous, and since people are afraid of what they don't know very well, rejecting what was different from their ideals, beliefs and appearances, the characterization of Mr. Hyde is done similar to an African individual: the skin colour was darker, the nose seemed to be like black people's noses, larger and with bigger nostrils and the hair was also Afro-textured. Fortunately, with time and the development of societies, things have changed, such as people's ideas.

Ana Beatriz,

I have enjoyed reading your feedback. It shows you paid attention to the class, it seems you have enjoyed the class itself, and it also shows you have researched some topics in order to enrich your feedback. I appreciate that effort. There are a lot of mistakes, more than usual, but I assume that is also due to the lack of revising of your text. Next term, I will be tutoring Joana Roda and Mafalda on writing skills. We have already started today. If you wish to join us, tell me, so I can inform you of our meetings.

Good+ (it could be more, but there are many mistakes)

Feedback, March

In the 89th and 90th lessons, we analysed chapters 4 to 8 of *Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*. We also learned more about Romanticism, Realism and Victorianism.

In Realism we have a very realistic literature, with pessimism too. Romanticism was a movement where literature was very emotional, and many times, in Romanticism, we have supernatural stories and characters (like Mr. Hyde). We saw that Victorianism is much more related to Romanticism than to Realism

We also saw the concept of *locus horrendus*, which is basically a dark place, with dark mood, fog, full moon and other dark characteristics.

After talking about these definitions, we analysed 2 pictures and related them to Romanticism because of their dark mood, dark colours, and elements such as the incubus and the bats. The images were really expressive too, expressing mostly evil. We can relate these images to the story, because just like in the pictures, in the story, we can see the same dark mood and dark colours in the setting, when bad things are about to happen.

Then, we talked about chapters 4 to 8 and how we could incorporate some of the chapters in our group assignments, the teacher helped by giving advice and some instructions to each group. We also saw a video of Dr. Jekyll's transformation into Mr. Hyde. Dr. Jekyll was a well-dressed man and looked like a gentleman, but when he turned into Mr. Hyde he started to become very hairy, and ape-like, and also started to become darker. We associated this transformation with the fear British people have of the African people, who were starting to rise to prominence in England.

I think that this class was very productive, because I didn't know much about Realism, Romanticism or Victorianism and now I know more about the characteristics of each movement.

António,

You have not replied to all of my remarks, but you have corrected your mistakes and improved your text in content, as well.

Good

Comentário [JM1]: Very good!

Feedback on the 19th March 2014's lessons

Teacher João was the one who gave us this class.

First, the teacher showed ~~first~~ showed us two paintings. One of them is called



The sleep of reason produces monsters and was painted by Goya. The painting shows Goya himself sleeping on top of his desk. Perhaps he was writing something upsetting, which is why he's having nightmares. There's a lot of contrast in the painting. There are several different animals represented in the painting, such as owls, bats, a lynx and a cat. All of these are known as nocturnal animals. The owl represents the night but could also represent knowledge. So, there's a certain positive tone in this painting. The bat could also be related to the supernatural, as it is associated with Dracula. The black cat catches our attention because it is in the centre of the painting and looking directly at us. Perhaps it is represented this

way to create a bigger impact, as ~~in~~ to show us that we can be attacked in our sleep too. As the title suggests, the painting tries to show that when we're not thinking properly, we become irrational and become monsters. This resembles Mr. Hyde and Dr. Jekyll, as Mr. Hyde is considered the irrational side of Dr. Jekyll and a monster.

Comentário [JM1]: Or maybe we are haunted by monsters...

The other painting, *The nightmare*, ~~and~~ was painted by Fuseli. There are contrasting colours in this painting. The background is painted in dark colours and the woman is represented wearing a white dress. The white dress could symbolize purity and perhaps the red curtains symbolize the defilement of this purity, as it resembles blood. The horse in the background has white eyes because he has no soul. The devil on top of the woman is an incubus, a male devil that's said to come when women are sleeping to have sex with them. We also discussed how this demon resembles Mr. Hyde, as he is often shown raping women in movies. Even in the book he's violent towards women. As the title suggests, this painting is a representation of a nightmare, because she's surrounded by supernatural creatures. There's also a vial on the counter which could show that she's sick, therefore, she has nightmares.



Teacher João also showed us a clip of Mr. Hyde's transformation, taken from a black and white *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* film. In this clip, Dr. Jekyll drank a potion and immediately began to transform into Mr. Hyde. He appeared to be in agony throughout the transformation. His skin and lips became darker, his teeth started to look similar to a carnivore, his nostrils wider, his hair curlier and much messier and he developed dark circles under his eyes. Some of these characteristics made him look similar to a black person. This makes a lot of sense bearing in mind that this is an old film (1931) and that racism was still quite present in society during this time. Mr. Hyde often represents what society sees as unacceptable or fears the most, which can be seen in this film with the representation of Mr. Hyde as a black person, in a time where racism against black people was paramount. This is not how I pictured Mr. Hyde at all. I pictured him as a small man with a hunched back. For some reason I pictured that his face looked similar to a burnt victim. Perhaps that's what I subconsciously fear: being chronically physically wounded. At the end of the transformation, Mr. Hyde is smiling. I believe this is because he's happy that he's finally free!

Comentário JM2: You have written both film and movie, in your text. Try to be coherent. Either you write the BrE word or the AmE one, ok?

Overall, I think that the class was interesting as I tend to like symbolism. I think it is important to talk about these things, but I think that maybe it wasn't necessary to talk about the two paintings. I find the interpretation of the clip really interesting and useful to better understand the role of Mr. Hyde in the novella.

Comentário JM3: Very, very, very good!

Jessica Larmande 11thB1 No.16

Jessica,

at the risk of sounding repetitive, I have to say that it is a pleasure reading your texts. Your feedback is very interesting, at many levels. There are a few mistakes, but overall, it is very well written. I'm sure you didn't have time to revise it, before sending it to me and that's why it has more mistakes than usual. Still, it's very good. It's insightful. Not only are you a good writer, but you're also a good thinker and that's the best a teacher can have. Someone who thinks, who is able to relate things, to discuss them, to compare, to contrast, and so on. Congratulations! I'll just leave you a challenge for you to take up: why have I chosen to do the paintings activity? A lot of your classmates have written feedback on that lesson, stating how interesting and useful it was to explore the painting. It is ok not to enjoy it or find it interesting. I'm just curious why you don't find it necessary to the lesson. Again, thank you so much for your great honest feedback!

Very good

ANEXO 21

Exemplos de trabalhos escritos elaborados pelos alunos:

- “The duality of human nature: good and evil” - pp. 209-232**
- “Keeping up appearances through repression” - pp. 233-253**
- “Women and femininity” - pp. 254-275**

Agrupamento de Escolas Romeu Correia



Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde

The duality of human nature: Good and Evil



Teacher: João Ferreira

Subject: English

Adriana Inácio	No. 1	11 th B1
Beatriz Chicharo	No. 4	11 th B1
João Malaquias	No. 19	11 th B1
Mafalda Nunes	No. 24	11 th B1
Miguel Rolo	No. 26	11 th B1

Index

Introduction – Author and Story	3
I - Characterization of setting	6
II - Dr. Jekyll and Mr. Hyde	7
2.1. The relationship of Dr. Jekyll and Mr. Hyde	7
2.2. The similarities and differences between Dr. Jekyll and Mr. Hyde	9
2.3. The "whys" of the story – Dr. Jekyll and Mr. Hyde particularities	10
III - Utterson – The detective of the story	11
IV - Duality	12
Conclusion	22
Bibliography	23

Introduction – Author and Story

Robert Louis Stevenson was born in 1850, in Edinburg, Scotland. His father was a civil engineer constructor and he wanted his son to follow his career, but Stevenson was a sick child and, in spite of the Engineering studies that he had, he never worked in that area. Conversely, Robert liked to hear and to tell stories with his mother (this influenced Stevenson's choice in his career as a writer). Robert studied Law and he started to practise it in 1875. In 1878, the author published his first book - *An Inland Voyage* – a novella.

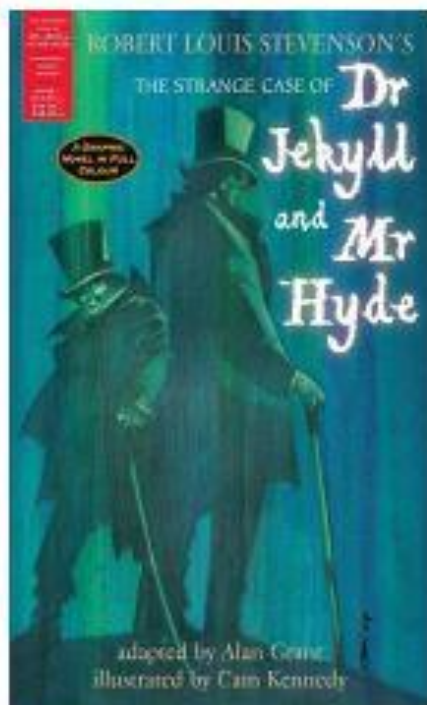


Picture 1 – Robert Stevenson

Strange case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde is a story about the battle of Good and Evil that was written by Robert Louis Stevenson. In this story, Mr. Utterson, a lawyer, tries to discover the causes of many crimes/accidents caused by Mr. Hyde, a friend of one of his best friends, Dr. Jekyll. He also tries to discover the reason why Mr. Hyde is the heir of Dr. Jekyll.

Robert Stevenson was one of the first authors in the world to write about duality. Robert started coming up with the idea of a story in which he could play around with the concepts of Good and Evil, while living in London. At that time, London was a dirty and violent city, full of poverty, and it was also at that time that scientists started to discover solutions for the diseases that were affecting people – mostly, the poor ones. Besides, Stevenson starts writing *Strange case*

of *Dr Jekyll and Mr. Hyde*, based in a science that grew in the 19th century – Psychology, in which both Stevenson and Dr. Jekyll, the main character in his book, believed: “man is not truly one, but truly two” (Stevenson, p.48), which means we have a good and a bad side in us. In his book, this theme is run through Dr. Jekyll and Mr. Hyde, complete opposites of each other that, only at the end of the story, we find out to be the same person, with Mr. Hyde being the evil/animal version of Dr. Jekyll.



Picture 2 – *Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde* – Book Cover

After the publication of this book, people started thinking about this theory on the duality of human nature: apparently, we all have a “Mr. Hyde” inside us, but he is repressed by the identity that we appear to be, just because of the pressure of society.

Stevenson wanted to portray this duality in a person that appeared to be a very polite one and that had a role in society that was helping people (Dr. Jekyll was a doctor). With this idea, Robert Stevenson wanted to show us that even the

people that appear to be good and have good values have a bad side, a natural status of themselves that they repress because of society.

Here are some curiosities about *Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*:

- the Marvel super hero *Hulk* is based on Robert Stevenson's book (and it's also based on *Frankenstein*);
- in Britney Spears' song *Scary*, Britney says "I'm not supposed to want you/ but I do like I die./ It's turn me into a monster/ like I'm Jekyll and Hyde.";
- the famous cartoon series *Tom and Jerry* has an episode entitled *Dr. Jekyll and Mr. Mouse*, where Tom makes a potion and give it to Jerry – when the mouse drinks it, he gains strength to hit Tom.

Comentario [JM1]: This is interesting, because it shows the impact of the novella, but bullet-style is not acceptable in a formal paper.

Characterization of setting

This story happens in Victorian London. Mr. Enfield and Mr. Utterson were walking down a street, and then they arrived at a neighbourhood that was very bright, beautiful and busy, on one side, while on the other side, it was very dark, foggy, quiet and a little bit sinister: "(...) two doors from one corner, on the left hand going east, the line was broken by the entry of a court; and just at that point, a certain sinister block of building thrust forward its gable on the street." (Stevenson, p.8)

On that dark part of the street, they were staring at a strange door (in fact, the building in which that door was, had nothing but that strange and somehow scary door, as if it was hiding something behind): "it was two storeys high; showed no window, nothing but a door on the lower storey" (Stevenson, p.8).

Then, Mr. Enfield started telling the story of that door and he started to say that it all happened in a "black winter morning" – here, we can start seeing that the environment isn't that friendly, and it also tells that something bad is about to happen, and indeed it happened: "and then came the horrible part of the thing; for the man trampled calmly over the child's body and left her screaming on the ground" (Stevenson, p.9)

Another part of the story where the surrounding environment is scary is that full moon night, since the full moon is a symbol for evil things, and for showing what isn't supposed to be showed. Setting is also described, almost at the end of the story, when Mr. Utterson visits Dr. Jekyll's laboratory for the first time, in one of the most important passages from *Jekyll and Hyde*, in which it is featured as a "dark, dingy windowless structure" (Stevenson, p.25); light cannot penetrate and illuminate this space, where Jekyll is working so hard, paradoxically, to eliminate darkness in his mind and soul.

Comentário [JM2]: Very interesting remark!

Dr. Jekyll and Mr. Hyde

The relationship of Dr. Jekyll and Mr. Hyde

First of all, it is important to mention that we draw our conclusions through the findings of Mr. Utterson. At the beginning of the novella, Mr Utterson, assumed that Mr. Hyde must have been blackmailing Dr. Jekyll for something he might have done in the past, after having talked to Dr. Lanyon.

Then, Mr. Utterson had a dinner at Jekyll's apartment, where he told him that he didn't want to get rid of Hyde, and also that if he disappeared for a period exceeding three months, all his possessions would be transferred to Mr. Hyde. This led Mr. Utterson to suspect even more that Dr Jekyll was being blackmailed.

Then, after Hyde had done another victim, and Jekyll's check book was found at Hyde's house, Utterson decides to go talk to Jekyll. His friend told him that he received a letter from Hyde in which he told that Dr. Jekyll should not worry about him. When Dr. Lanyon was almost dying, he gave a letter to Mr. Utterson, which should only be opened after Jekyll and Lanyon are both dead. Lanyon died. Some weeks later, Utterson went talk to Jekyll, but Poole (the butler) said that there was somebody else in the lab with Jekyll. They decided to break into the laboratory, and when they walked in, they found Hyde's body with Jekyll clothes lying on the floor. Then, they found a large envelope addressed to Utterson. In that envelope it said that Jekyll left everything to Utterson. The letter also brought a note to Utterson, with that day's date, in which Jekyll asked Utterson to read Lanyon's letter first. Based on this piece of evidence, Utterson surmised that Jekyll was still alive.

It was on the moral side, and in my own person, that I learned to recognise the thorough and primitive duality of man; I saw that, of the two natures that contended in the field of my consciousness, even if I could rightly be said to be either, it was only because I was radically both; and from an early date, even before the course of my scientific discoveries had begun to suggest the most naked possibility of such a miracle, I had learned to dwell with pleasure, as a beloved daydream, on the thought of the separation of these elements. If each, I told myself, could be housed in separate identities, life

would be relieved of all that was unbearable; the unjust might go his way, delivered from the aspirations and remorse of his more upright twin; and the just could walk steadfastly and securely on his upward path, doing the good things in which he found his pleasure, and no longer exposed to disgrace and penitence by the hands of this extraneous evil. It was the curse of mankind that these incongruous faggots were thus bound together—that in the agonised womb of consciousness, these polar twins should continuously be struggling. How, then, were they dissociated? (Stevenson, p.58)

In the final chapter, we could finally see the real relationship between Dr. Jekyll and Mr. Hyde; they are the same person. By now, we can finally have access to Jekyll's true feelings, when he claims, "man is not truly one, but truly two." (Stevenson, p.48) According to Stevenson (personified in Jekyll's view), every soul contains elements of both good and evil, but one is always dominant. In Jekyll's case, his good side is dominant, but he knows there is evil inside of him. However, as a respectable member of society and an honourable Victorian gentleman, Jekyll cannot fulfil his evil desires. So, he works to develop a way to separate the two parts of his soul and free his evil characteristics. Unfortunately, rather than separating and equalizing these forces of good and evil, Jekyll's potion only allows his purely evil side to gain strength. Jekyll is in fact a combination of good and evil, but Hyde is only pure evil. Jekyll allows Hyde to grow increasingly strong, and eventually take over entirely, perhaps entirely destroying all the pure goodness Jekyll ever had.

In approaching the novel's mystery, Utterson (as well as the readers) never imagines that Hyde and Jekyll are the same man, as we find it impossible to reconcile their strikingly different behaviour. Stevenson has laid the groundwork of evidence for the extreme duality inherent in human nature, and this is why this book is so good and shocking at same time, especially taking into account that they lived in the Victorian era.

Comentario [JM3]: Very good!

The similarities and differences between Dr. Jekyll and Mr. Hyde

Despite being the same person, Dr. Henry Jekyll and Mr. Edward Hyde are quite different, both physically and psychologically.

Dr. Jekyll is a respected, polite and honourable prominent middle-aged doctor and friend of both Lanyon, a fellow physician, and Utterson, a lawyer. Jekyll is a seemingly prosperous man, well established in the community, and known for his decency and charitable works. Physically, he is tall, refined, with long elegant fingers and a handsome appearance. He is also extremely wealthy with a fortune well over two million dollars. Those who know him describe him as respected and proper. In the book, Jekyll is described by many characters such as Utterson, Lanyon, Poole, and Enfield. However, only in the last chapter can we hear his opinion and the reasons that led him to create the potion.

Mr Hyde is, in fact, an alter-ego of Dr Jekyll. He is a small, strange, repugnant deformed, disgusting man with hairy gnarled hands, somewhat younger than Dr. Jekyll, and apparently jobless. Everyone who sees him describes him as ugly and deformed—yet no one can say exactly why. He is often compared to animals, implying that he is not a fully evolved human being: "...with ape-like fury..." (Stevenson, p.22).

Despite all his wickedness, he is generally civilized in his interactions with others, most notably Utterson and Lanyon.

This physical mutation from a tall, slim, man of older age to a younger, stronger, smaller and hairier person has an important imagery to the novella. The contrast between the soft, distinguished gentleman and the impulsive and violent 'animal' is notable. Dr. Jekyll's clothes do not fit Mr. Hyde; they are too small for him. Hyde therefore personifies the idea that the primitive evil is smaller, and that it can be controlled.

Dr. Jekyll is a socially acceptable, repressed individual who still has a dark side. He can hide it, though. Hyde, on the other hand, is completely liberated. And that is the main similarity between them. Hyde can do everything that Jekyll would like to do but can't, thanks to the repression of the Victorian society. He

could see that Hyde does seem to have self-love; he dedicates himself to his egotistic desires, and in this sense seems to fulfil his need for both love and hate. Jekyll seems more subdued; he feels both of these emotions, but has control over them (at least that is what we think).

The "whys" of the story – Dr. Jekyll and Mr. Hyde particularities

As we have said before, Dr. Jekyll believed "that man is not truly one, but truly two" (Stevenson, p.48). That's why we find Dr. Jekyll wanting to divide his two personalities; he believed that if he could do it, he could live his life normally, without feeling guilty because of what he was doing:

If each, I told myself, could but be housed in separate identities, life would be relieved of all that was unbearable; the unjust might go his way, delivered from the aspirations and remorse of his more upward twin; and the just could walk steadfastly and securely on his upward path, doing good things in which he found his pleasure, and no longer exposed to disgrace and penitence by the hands of his extraneous evil. (Stevenson, p.49)

When we read this excerpt, we understand the need and the desire of Dr. Jekyll to separate his "twins" (the evil personality and the good personality): the doctor believes that if we could separate our good side from the bad one, we would live our lives like we want to live them and not the way that society wants us to live them! In fact, we act in a "formal way" when we are in the presence of important people or when we are at an important celebration, but our true selves are hiding in these situations!

Comentario [JH4]: Maybe not true, but animal...

We think that it was not only because of Dr. Jekyll's thoughts that he only became Mr. Hyde, but maybe because we don't have a pure good nature inside of us. Thinking carefully, we came to the conclusion that it's easier to fall into temptation than to do the right things. Every day of our lives, we battle against this situation: we want to do

something but because of what society tells us to do and because we know that what we want to do is not right, we end up doing the **expected** thing. This happened to Dr. Jekyll but he reached a state that he couldn't support anymore the pressure of society, so the solution for this was to get free from his real identity and create another one, completely different, which could satisfy his desires – Mr. Hyde "This, too, was myself." (Stevenson, p.51)

Uttersson – The detective of the story

We see **most of** the story of Dr Jekyll and Mr. Hyde through Mr Utterson eyes; we see all the characters through his perspective; we view Hyde's crimes and Jekyll's hypocrisy through his observant, **and that is because, most of the time, he is the narrator of the story.**

Mr. Gabriel John Utterson has a role in society: he is a lawyer and a very good one and he is respected in the London community. Mr Utterson is described as a gentleman because of his perfect manners; he is calm and rational, just as lawyers are supposed to be. He reads "dry divinity" and goes to bed no later than midnight.

Mr. Utterson is an old friend of Dr. Jekyll and when he recognizes the changes and strange occurrences of Jekyll and Hyde, he resolves to further investigate the relationship between the two men in order to help his good friend Dr Jekyll.

Stevenson uses the character of Mr. Utterson to reflect every one of us. We can say that we all have a dark side, no one is perfect and Mr Utterson is the representation of the human being. Mr Utterson is a good person, with good intentions, which can be perceived **by his effort of helping his friend.** However, we can say that he has a drinking problem not well-seen by society and, also, once, when Mr. Utterson and his cousin went and talked to Dr Jekyll, he appeared to be strange and instead of helping him, they "ran away", dominated by fear of the unknown.

Mr Utterson seems to be pressed by society to be a gentleman and we think he is a little jealous of Mr Hyde because Mr Hyde has a lot of freedom, being able to do whatever he wants to do. Mr Utterson secretly desires that freedom.

Duality

Dr. Jekyll - is a respected doctor, a prosperous man, well established in the community, and known for his decency and charitable works. Since his youth, however, he has secretly engaged in unspecified behaviour. Jekyll finds this dark side a burden and undertakes experiments intended to separate his good and evil selves from one another. Through these experiments, he brings Mr. Hyde into being, finding a way to transform himself in such a way that he fully becomes his darker half. His other side is Mr. Hyde - a strange, repugnant man who looks faintly pre-human. Hyde is violent and cruel, and everyone who sees him describes him as ugly and deformed—yet no one can say exactly why. It seems that Mr. Hyde is not a creature who belongs to the rational world, the world of conscious or logical issues. Hyde is Jekyll's dark side, released from the bonds of conscience and loosed into the world by a mysterious potion.

Mr. Utterson - a prominent lawyer, well respected in the London community. Utterson is reserved, dignified, but he does seem to possess a curiosity about the more sordid side of life. His rationalism, however, makes him well equipped to deal with the supernatural nature of the Jekyll-Hyde connection. While not a man of science, Utterson resembles his friend Dr. Lanyon—and perhaps Victorian society at large—in his devotion to reasonable explanations and his denial of the supernatural. Utterson enjoys going to the theatre, but since it is a place not to be seen by society, because of the actresses that were considered hookers, he "had not crossed the doors of one for twenty years" (Stevenson, p.1). So, on the one hand, he feels repression but, on the other hand, he is very tolerant, because he drinks wine (something that is also frowned upon by society) when he is alone.

Dr. Lanyon - a reputable London doctor and, along with Utterson, one of Jekyll's closest friends. He is a rational, materialist and skeptic person. Lanyon

is the opposite of Jekyll, who embraces mysticism. His death represents the more general victory of supernaturalism over materialism in Dr. Jekyll and Mr. Hyde.

Mr. Hyde's door:

It was two storeys high; showed no window, nothing but a door on the lower storey and a blind forehead of discoloured wall on the upper; and bore in every feature, the marks of prolonged and sordid negligence. The door, which was equipped with neither bell nor knocker, was blistered and distained. (Stevenson, P.8)

The clearly sinister description of this door and building represent and start to give us a clue of the dweller that lives in that house, the evil nature of Mr. Hyde. And the fact that it was in front of this door that that terrible accident took place (a man trampled over a child's body), this makes us associate this door with a horrible thing, right from the beginning.

We can conclude that the buildings and the streets in which these are situated reflect the true personality and psychology of their owners.

Comentário [JM5]: It wasn't really in front of the door, but the door is associated with the story. No problem.

Comentário [JM6]: Very good! Personal interpretation.



Picture 3 – Mr. Hyde trampled over a child's body.



Picture 4 – Mr. Hyde's door.

Mr. Hyde's house:

Chapter 1

It seems scarcely a house. There is no other door, and nobody goes in or out of that one. There are three windows looking on the first floor; none below; the windows are always shut, but they're clean. And then there is a chimney, which is generally smoking; so somebody must live there. And yet it's not so sure; for the buildings are so packed together about that court, that it's hard to say where one ends and another begins. (Stevenson, P.11)



Picture 5 – Mr. Hyde's street.

Jekyll's and Hyde's houses are actually only one building, with separated zones, connected through a back passage: Jekyll's looks on a busy square, the other one on a small and dark side-street.

Chapter 4

Mr Hyde has only used a couple of rooms; but these were furnished with luxury and good taste. A closet was filled with wine; the plate was of silver, the napery elegant; a good picture hung upon the walls; and the carpets were of many plies and agreeable in colour. The rooms, however, bore every mark of having been recently and hurriedly ransacked; clothes lay about the floor, with their pockets inside out; lockfast drawers stood open; and on the hearth there laid a pile of grey ashes, as though many papers had been burned. (Stevenson, P.24)

Dr. Jekyll likes to drink wine, but in the eyes of society, this taste for wines was badly seen, that's why Mr. Hyde has a closet filled with wine, so that when Dr. Jekyll becomes Mr. Hyde, he can fulfil this desire of drinking wine. Mr. Hyde is a scape that allows Dr. Jekyll to do whatever he wants without being judged by the society (as Dr. Jekyll, because Mr. Hyde is judged).

Comentário [JM7]: Very good remark!

The fact that the rooms are untidy is also a sign that Mr. Hyde is very puzzling and disorganized.

The text also says "Mr Hyde has only used a couple of rooms", which emphasizes the creature's savagery and his few needs.

Comentário [JM8]: Excelente!



Picture 6 – Mr. Hyde's house.



Picture 7 – Mr. Hyde's house.

The house of Mr. Hyde is a very ruined building that represents the evil, decaying, repressed part of the doctor's soul.

Mr. Hyde's Street:

Chapter 4

As the cab drew up before the address indicated, the fog lifted a little and showed him a dingy street, a gin palace, a low French eating house, a shop for the retail of penny numbers and twopenny salads, many ragged children huddled in the doorways, and many women of many different nationalities passing out, key in hand, to have a morning glass; and the next moment the fog settled down again upon that part, as brown as umber, and cut him off from his blackguardly surroundings. (Stevenson, P.23)



Picture 8 – Mr. Hyde's street.



Picture 9 – Mr. Hyde's street.

This gloomy atmosphere prepares us for what will happen in the novel.

Dr. Jekyll's house:

Chapter 2

"...a large, low-roofed comfortable hall, paved with flags, warmed (after the fashion of a country house) by a bright open fire, and furnished with costly cabinets of oak." (Stevenson, P.18)

Chapter 5

Dr Jekyll's house had a garden, in the past, before a laboratory and dissecting-rooms were built. The structure of the lab was dingy and windowless.

...which had once been a garden, to the building which was indifferently known as the laboratory or dissecting rooms. [...] the theatre, once crowded with eager students and now lying gaunt and silent, the tables laden with chemical apparatus, the floor strewn with crates and littered with packing straw, and the light falling dimly through the foggy cupola. At the further end, a flight of stairs mounted to a door covered with red baize; (Stevenson, P.25)

Chapter 8

The far greater proportion of the building was occupied by the theatre which filled almost the whole ground storey, and was lighted from above, and by the cabinet, which formed an upper storey at one end and looked upon the court. A corridor joined the theatre to the door on the by street; and with this the cabinet communicated separately by a second flight of stairs. There were besides a few dark closets and a spacious cellar. [...] Each closet needed but a glance, for all they were empty and all, by the dust that fell from their doors, had stood long unopened. (Stevenson, P.39)

Jekyll's Cabinet:

Chapter 5

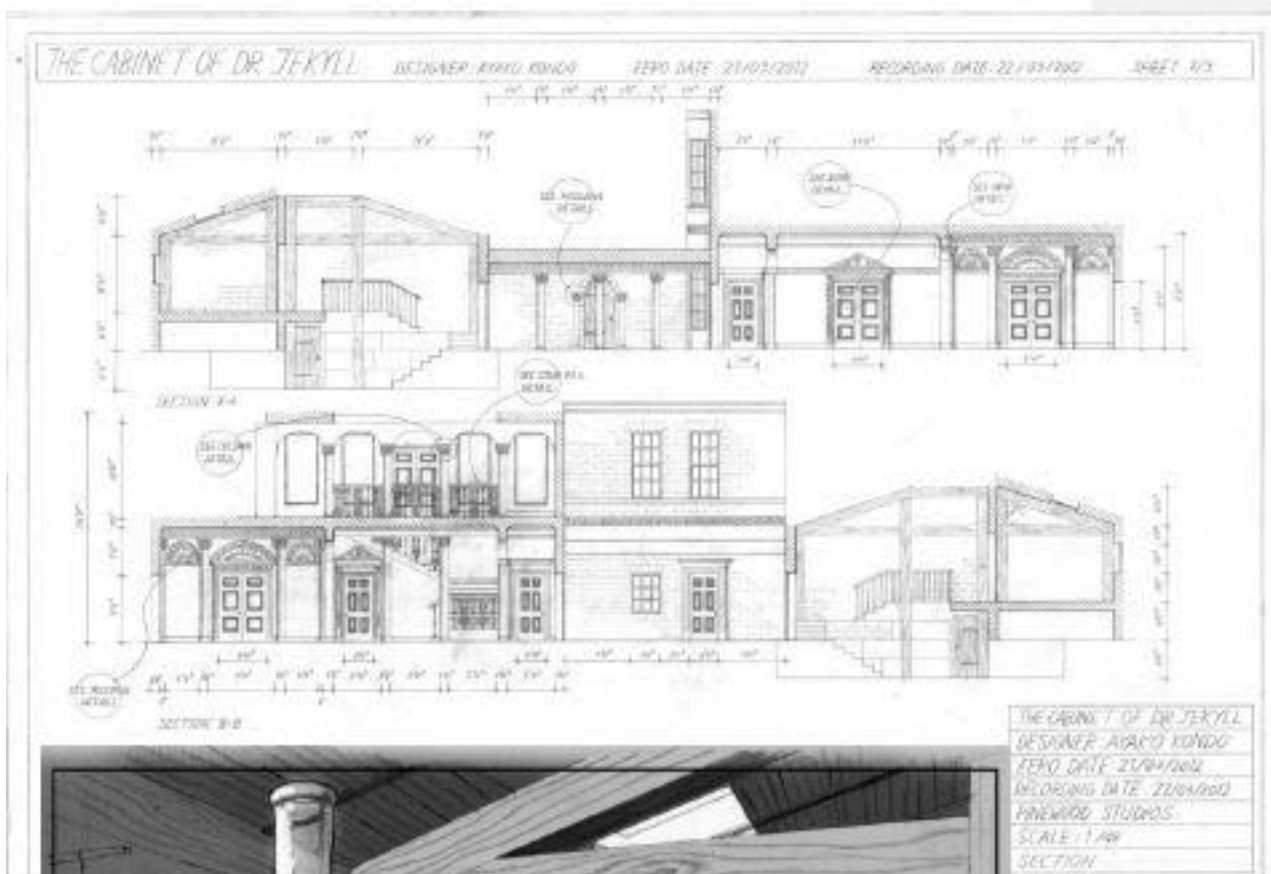
...it was a large room, fitted round with glass presses, furnished, among other things, with a cheval-glass and a business table, and looking out upon the court by three dusty windows barred with iron. The fire burned in the grate; a lamp was set lighted on the chimney-shelf. (Stevenson, P.25)



Picture 10 – Mirror in Jekyll's cabinet.

[The mirror is an important object in the novel.] It is the mirror that makes the doctor see that "Edward Hyde was so much smaller, slighter and younger than Henry Jekyll" (Stevenson, P.51), since evil had not been exercised for long and the bad side of his soul was not fully developed yet.

Comentario [JMS]: Very good.



Picture 11 – House plan of Dr. Jekyll.



Picture 12 – Jekyll's cabinet.

Chapter 8

...there lay the cabinet before their eyes in the quiet lamplight, a good fire glowing and chattering on the hearth, the kettle singing its thin strain, a drawer or two open, papers neatly set forth on the business table, and nearer the fire, the things laid out for tea; the quietest room, you would have said, and, but for the glazed presses full of chemicals, the most common place that night in London. (Stevenson, P.39)

At one table, there were traces of chemical work, various measured heaps of some white salt being laid on glass saucers, as though for an experiment which the unhappy had been prevented. (Stevenson, P.40)

Fireside, where the easy chair was drawn cosily up, and the tea things stood ready to the sitter's elbow, the very sugar in the cup. There several books on a shelf; one lay beside the tea things open. (Stevenson, P.40)

Business table. On the desk, among the neat array of papers, a large envelope was uppermost, and bore, in the doctor's hand, the name of Mr Utterson. (Stevenson, P.40)

Dr. Jekyll's cellar:

Chapter 8

"...the cellar, indeed, was filled with crazy lumber, mostly dating from the times of the surgeon who was Jekyll's predecessor." (Stevenson, P.39)



Picture 13 – Dr. Jekyll's cellar.

This cellar was hidden in Dr. Jekyll house and not in Mr. Hyde's house. This indicates that before creating and taking the potion, Dr. Jekyll had already got the cellar. Because of his high status in society, Dr. Jekyll feels "obligated" to hide the cellar from the public eye, so Jekyll tries to 'use' Hyde to give in to his temptations without damaging his social position.

Comentário [JM10]: Excellent!

Conclusion:

In the final chapter, when we are reading the story, we start to realise that Jekyll is getting sick quickly, so Mr. Hyde keeps growing **his** powerful. When Dr. Utterson and Poole break **into** the lab and **see** Mr. Hyde **on** the floor dead **in** Dr. Jekyll clothes, they **think** that he **must have** killed Jekyll and committed suicide. This act can be interpreted **in two** different ways: **either** he killed himself (as Mr. Hyde) - this could mean that he had good inside of him and that he **didn't** want to kill more people (in this case, we can say that **he** good wins), or Mr. Hyde was just afraid of being cast and executed that, in an act of cowardice, **eventually** killed himself and, in this case, **the** evil wins. This also could mean that Dr. Jekyll takes control over Mr. Hyde and, **therefore**, kills himself.

Comentário [JM11]: So, we can never know, can we? What might the message be? Good or evil are way more complex than they appear. Neither good nor evil have to win. They live and work together...

Bibliography

- http://prezi.com/ghu_j8dslzda/copy-of-robert-louis-stevenson/
- <http://prezi.com/cedhgmvb7kqi/victorian-england-and-dr-jekyll/>
- http://wiki.answers.com/Q/Why_did_Dr._Jekyll_create_Mr_Hyde?#slide=5
- <http://www.shmoop.com/jekyll-and-hyde/>
- <http://www.sparknotes.com/lit/jekyll/>
- <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/vocabulary>

- ✓ O trabalho está muito completo quanto ao seu desenvolvimento, revelando pesquisa, tratamento de informação e inclusão de interpretações pessoais. Muitos parabéns! A nível de conteúdo, está quase irrepreensível. No entanto, há muita redundância. Acredito que cada um tenha trabalhado a sua parte e que ao juntar, seja difícil estar tudo a bater certo, mas é um trabalho de todos e, por isso, devem todos trabalhar para que no fim saia um todo coerente, consistente e coeso. Há aspetos que foram melhorados e desenvolvidos, tendo em conta as notas que deixei.
- ✓ A apresentação do trabalho foi melhorada.
- ✓ Introdução e conclusão pertinentes foram acrescentadas.
- ✓ Leque amplo de vocabulário e gramática
- ✓ Erros foram corrigidos.
- ✓ Fidelidade ao tema proposto
- ✓ 18

Agrupamento Escolas Romeu Correia

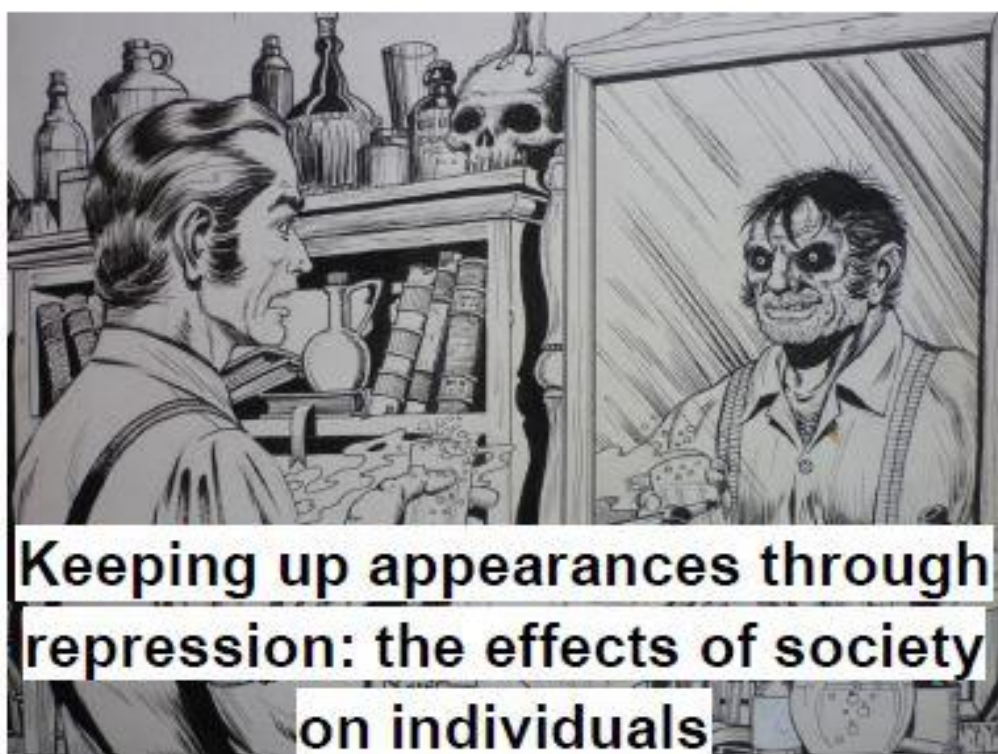
Escola Secundária com 3º ciclo de Romeu Correia

School Year: 2013/2014

Subject: English

Teachers: Luz Baião and João Miguel Ferreira

Dr Jekyll and Mr Hyde



Ana Costa, No. 2

Bruno Cipriano, No. 5

Joana Roda, No. 17

Lourenço Dias, No. 21

Index

Introduction.....	2
I - Historical Background.....	3
II - The effects of society on the individual.....	6
III - Keeping up Appearances through Repression.....	8
IV - Characters.....	9
4.1. Mr Utterson.....	9
4.2. Enfield.....	10
4.3. Dr Jekyll.....	11
4.4. Mr Hyde.....	12
4.5. Dr Lanyon.....	13
V - Setting.....	14
5.1. The city.....	14
5.2. Weather.....	14
5.3. Silence and isolation.....	15
5.4. The characters' houses.....	15
Conclusion.....	17
Bibliography	19

Introduction

Dr Jekyll and Mr Hyde is the title of a novella written by Robert Louis Stevenson. The first edition of this novella was issued in 1886. Robert Louis Stevenson was born in Scotland, on 13th November 1850. He wrote two books before meeting a married woman named Fanny Osbourne, in 1879, and later marrying her. In 1883, he wrote one of his biggest bestsellers, *Treasure Island*. This book brought him fame and admiration. Over the years, his health began to deteriorate and he finally died of tuberculosis in 1894, during a journey to Samoa.

This novella takes place in Victorian England and it is a mystery thriller about a respectable man who takes a potion to occasionally become a dark and evil character. This novella was very popular at that time because it was short, graphic and inexpensive. *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* has been published for over 120 years, now.

The theme of our work is "Keeping up Appearances through Repression: The Effect of the Society on Individuals". This is an interesting and important theme to study and discuss, because it provides a lot of information about society at the time the story was written. Repression, secrecy and the importance of appearances are important concepts to take into account, when studying Victorian literature and culture. As it is, people's lives were based on causing a good impression, so they didn't show their true essence; they repressed it in order to maintain social status. So, with the study of this book, especially centered on this theme, we can get a better view of the story and the society's beliefs and ideas.

I - Historical Background

This novella takes place in Victorian England, which affects the way the story was written. The Victorian era of British history was the period of Queen Victoria's reign from 20 June 1837 until her death, on 22 January 1901. In this period, Britain endured a period of peace, prosperity, refined sensibilities and national self-confidence.

In this book, Stevenson describes life in London and the living conditions of the upper classes and the poor classes. The upper classes led a comfortable life with their home-comforts and huge divisions. Their lifestyle was supported by the man of the house who decided who worked and who didn't, who was educated and who wasn't. The middle and upper classes ignored emotionally and psychologically the poor classes and focused on extreme moral certitude (following rigid moral ideas), etiquette and religious form. The extremity of these moral and religious ideologies was the result of the newly sprung teachings of Benthamism and Evangelism, another indication of the historical duality influencing Stevenson's writing.

Despite Queen Victoria's constancy in the monarchy, the nation experienced many changes and difficulties. The rise of the Industrial Revolution decreased the agricultural trade, bringing many people into the cities to work in factories, or to work on the railroad and in mines. The work was difficult and did not pay well. Economic crisis occurred with mass poverty. Besides, the working class was not adequately represented with voting privilege, and extreme poverty and poor working conditions led to hostility among the social classes. The vast difference of wealth between the social classes was recognized in the philosophy of Karl Marx, who proposed a fairer society where resources would be distributed evenly among the masses.

The population of England and Wales combined almost doubled from 16.8 million in 1851 to 30.5 in 1901. Due to this huge increase in population, the number of skilled and unskilled people looking for work kept salaries in a barely subsistence level. These problems were mainly in London, where the population grew at record rates. Poor children were expected to help the family budget, often working long hours in dangerous jobs for low wages. Many women had to turn to prostitution in

order to win money. This became a social problem: the police reported 8,600 cases of prostitution, only in London.

Also, romanticism came about in the 19th century to challenge the old ideas of the Enlightenment movement and it is characterized as the representation of emotions and feelings usually related to horror, terror and apprehension (*locus horrendus*). This period also gave the artists more freedom of how to write or paint and to put their imagination in their works, comparatively to the previous age, where artists were limited to the ideas of reason and rationality.

English writers recognized the varied issues at the time and decided to write about the Victorian era. People in London liked to pass an image of sophistication and glamour. Many writers, like Charles Dickens, wrote stories about the problems hidden in this society.

In this story, we can see the influence of this period in the setting and in the characters' physical and psychological appearances. For example, Mr Hyde's physical characteristics are similar to a monster. This supernatural idea was associated with people's imagination and not seen as something real.

The Victorian age was also a time of questioning of moral values. Charles Darwin's scientific study led to his book *Origin of Species* in 1859. This book challenged the religious views of creationism presenting scientific proof of Man's evolution from primates. This explains why people would often either choose to believe in religion or science and never conciliate the two. This explains why Dr. Lanyon disapproves of Dr. Jekyll choice for supernaturalism over rationalism.

II- The Effects of Society on the Individual

During the Victorian period, society valued respect. They were a reserved society and reputation was important to them. These expectations could be oppressive. Duty, respectability, success, and morality were the central values of Victorian society. This high expectation influenced everyday life. Men and women were held to specific ideals that made them acceptable for marriage in society, and respectability was expected to conduct business. English society evolved from a culture that was forced to practice religion and these values would still influence the Victorian generation. Those who didn't lead an acceptable **conduct** would not be easily accepted **in the society of politeness**. Due to these severe expectations, most people **resorted to hiding** dark tendencies and **maintaining** a respectable social appearance.

Despite the necessity of social respectability, people would naturally **develop** desires that **did not help keep up their appearances**. Gender roles were strongly enforced and **ignoring** these expectations **was** not acceptable. Both men and women faced the troubles that **were common to** the nation, as well as difficulties that were gender specific. Men were expected to be masculine **and** this included the masculine responsibilities of marriage, **provision, protection**, morality, and respectability. Men who exhibited feminine traits or homosexual tendencies were considered inferior and unacceptable in Victorian society. These expectations could be oppressive to men causing them to dislike their position in the family and society. Women were expected to be humble, virtuous, innocent, weak, ignorant, beautiful, and submissive to men. Women had to marry, raise children, and participate in **the** domestic chores of the home, unless the family was wealthy. Many women did not appreciate their role in society, but they didn't fight for their rights in fear of ruining their reputation. Women and men needed to **play a specific role** in society, **therefore having** to repress or hide **pieces** of themselves **and of** their personalities that did not fit into the social expectations of Victorian life. This way, **the** Victorian society encouraged repression of desires not considered socially acceptable.

Comentário [JM1]: Excelente!!!

This novella establishes a relation between civilization and savagery, good and evil. Jekyll's attraction for Hyde's freedom is a mirror of Victorian England's

secret attraction to the allegedly savage non-Western cultures, even as Europe claimed superiority over them. Whenever Western countries came into contact with other people and ways of life, there were founded desired and feared aspects of these cultures. These aspects included open sensuality, physicality, and other so-called irrational tendencies. Although the Victorian England ideal of civilization was against these instinctual sides of life, some found them secretly fascinating. Indeed, society's repression of its darker side only increased the fascination. As a product of this society, *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* manifests this fascination; yet, as a work of art, it also questions this interest.

Comentario [JM2]: Very good!

In the story, the author shows the civilizing influence as well the restricting and debilitating effects of society. The benefits of society can be seen in the compassion shown to the little girl trampled over by Hyde and in the social outrage and response to the murder of Carew. The negative effects of society can be seen in the repressed and restricted behaviours of Mr. Enfield and Mr. Utterson and the duplicity shown by Dr. Jekyll, a member of the elite society, being a reputed social benefactor.

The parallel forces of good and evil are illustrated as two contrasting sides of human nature, through Dr. Jekyll's transformation into the hideous Mr. Hyde. Dr. Jekyll's dual personality reveals the differences between an individual's public and private personas, and this way, the author reveals the sinister side of society. In the novella, on the one hand, Dr. Jekyll's appearance in public exhibits is associated with morality and upper-class Victorian society; but on the other hand, Mr. Hyde's characteristics are associated with immorality and the lower-class.

Therefore, Dr. Jekyll leads a double life. Whenever he wants to change into his "darker" side, he seeks isolation. He wants to maintain his respectable role in society while indulging a criminal monster in private. Nevertheless, he tries to remediate the situation and get rid of the infamous Mr. Hyde. However, he can't return to his previous state of morality. He is irreparable tainted by Hyde's sins, and therefore, he is incapable of overcoming the evil within himself. Dr. Jekyll realizes the hopelessness of returning to his former position in society when he says:

A moment before I had been safe of all men's respect, wealthy, beloved-the cloth laying for me in the dining room at home; and now I was the common quarry of

mankind, hunted, houseless, a known murderer, thrall to the gallows”
(Stevenson, p.58)

III - Keeping up Appearances through Repression

The characters in *Dr. Jekyll and Mr. Hyde*, being middle class men, are all aware of social expectations and the importance of their appearance. Much of the suspense associated with the mysteries of the novella is caused because it is deliberately kept secret or repressed by the characters. In the novella, secrecy and repression is used in selfish attempts of protecting one's self-image, as an upstanding and respectable member of society, and of ensuring no destructive secrets of one's past become public knowledge. There are many occasions in which one man will start to talk and then silence himself and keep the remainder, often the most important or personal detail, to himself.

However, these apparently perfect appearances given by the men in the story, soon become questionable with the unfolding of the story. Most of the story's revelations are made not through conversation between characters but with a sequence of letters and documents, addressed, sealed and enclosed in safes, so that they need to be put together like a puzzle at the end. The dependence on these sheets of paper for the unravelling of the mystery creates a sense of silence and isolation about each character, and leaves the reader not really sure how much we have been allowed into the intimacies of their minds. Each man seems to be isolated from every other, and there is a sense that this masculine world has been hushed by the need to maintain social reputation.

IV Characters

3.1. Mr. Gabriel Utterson

Mr. Utterson represents the perfect Victorian gentleman. He reads "dry divinity," goes to bed before midnight, has perfect manners, consistently seeks to preserve order and reason, does not gossip, and guards his friends' reputations like it was his own. He lives a repressed life to keep his appearance "clean" to society's eyes:

He was austere with himself; drank gin when he was alone, to mortify a taste for vintages; and though he enjoyed the theatre, had not crossed the doors of one for twenty years. But he had an approved tolerance for others; sometimes wondering, almost with envy, at the high pressure of spirits involved in their misdeeds; and in any extremity inclined to help rather than to reprove. (Stevenson, p.7)

Utterson is an unexciting character and is clearly not a man of strong passions or sensibilities, but he has an important role in the story. From the first page, the text notes that Utterson has a face that is "never lighted by a smile," that he speaks very little, and that he seems "lean, long, dusty, [and] dreary." Yet he is also "lovable" and trustworthy. His loyalty and tolerance for the mistakes of others lead him to help his friend and try to solve the mystery that surrounds Jekyll. However, Utterson is not immune to guilt. While he investigates the faults of others, even for the benefit of his friends, "he was humbled to the dust by the many ill things he had done" (Stevenson, p.19). Whatever these "ill things" may be, he does not contribute in gossip in respect for his fellow man. Even when he suspects his friend Jekyll of criminal activities such as blackmail or the sheltering of a murderer, he prefers to keep to himself what he knows rather than bring ruin upon his good friend.

The lawyer is perhaps the most circumspect, respected, and rational character in the book, but never allows himself to imagine that something uncanny may be going on. Even at the end, when he is called by Poole to Jekyll's home and all the

Comentario [JM3]: He didn't really solve it, did he?

servants are gathered frightened in the hallway, Utterson continues to look for an explanation that preserves reason. He desperately searches for excuses not to take any drastic steps to interfere with Jekyll's life. In Utterson's devotion to both order and reason, the author represents Victorian society's attempt to maintain the authority of civilization over humanity's darker side. In the same way that Utterson prefers the suppression and avoidance of revelations to the scandal or chaos that the truth might reveal, the Victorian society also prefers to repress and deny the existence of an uncivilized or savage element of humanity.

His commitment to ignorance is especially evident when Mr. Utterson receives an envelope that supposedly contains private information for him. Mr. Utterson expresses his concern that this envelope will affect his friendship, however: "a great curiosity comes on the trustee, to disregard the prohibition and dive at once to the bottom of these mysteries; but professional honour and faith to his dead friend were stringent obligations; and the packet slept in the inmost corner of his private safe". Mr. Utterson represses his curious nature in an effort to preserve his professionalism and friendship because he knows the contents of that envelope contain information that could alter his perception of his friend and, consequently, their entire friendship.

It is, therefore, significant that we perceive Hyde's crimes and Jekyll's hypocrisy through his observant, but generally limited perspective.

3.2. Mr. Enfield

Another character who represses his inquisitive nature for fear that it will lead to the revelation of terrible secrets that would cost others their reputation is Mr. Enfield. One of the first things the reader learns about Mr. Enfield is that he feels "very strongly about putting questions; it partakes too much of the style of the day in judgement. You start a question, and it's like starting a stone...away the stone goes, starting others; and presently...the family have to change their name". He is only persuaded to share Hyde's name at the end and, even then, he makes a pact at the end with Mr. Utterson: "here is another lesson to say nothing," said he. "I am ashamed of my long tongue. Let us make a bargain never to refer to this again". The two men agree not to gossip anymore and let the past rest because they realize that

they each have aspects of their past of which they are ashamed. Exposing these secrets could be disastrous to them and others, so they choose not to debate others' identities for fear of what might be uncovered.

We can also find the influence of the Victorian society on his Sunday walks with Utterson. Due to the importance at the time of choosing between science and religion, the two men walk together on Sundays, because it was well seen by society since they were related and both were respectable men.

3.3. Dr. Jekyll

From the point of view of Victorian society, Jekyll is a perfect example of a successful man. Not only is he a man of great renown, a well-respected doctor around the community, but he also is known for his polite manners, generosity, and good conduct. So, we can understand his determination on preventing his other personality from being discovered, in order to avoid having people know of his suspicious scientific work and morally despicable behaviour with unsavoury tendencies.

Dr. Jekyll was very ashamed of his evil side. He always tried to lead a respected life throughout the day. He is acutely aware of social expectations and the importance of appearance. He understands that his evil side would not be well accepted by the society in which he lived. Dr. Jekyll claims, "Man is not truly one, but truly two". Thus, in Dr. Jekyll's view, every soul contains elements of both good and evil, but one is always dominant. In his case, the good side is dominant, but he knows there is evil inside of him. However, as a respectable member of society and an honorable Victorian gentleman, he can't fulfill his evil desires. He starts working on a way to separate the two parts of his soul and free his evil characteristics. That is how he finds a solution to his personality conflict. He expresses himself as Mr. Hyde, by taking a potion he has created. At first, it seems a huge success as he finally feels free: "I felt younger, lighter, happier in body ... a solution of the bonds of obligation... I stretched out my hands, exulting in the freshness of these sensations". Jekyll feels excited when transforming into Hyde, because he can release all restrictions by having this secret 'other' which mostly works during the night to avoid people. Also,

Hyde is much smaller, slighter, and younger than Jekyll is, which will make him more "undignified" and guiltless by the benefit of these advantages. By separating his "good" and "bad" aspects, as society labels them, Jekyll experiences freedom from the civilization and politeness imposed by the Victorian society.

However, this repression of Mr. Hyde comes with consequences. In his attempts to suppress Mr. Hyde, Dr. Jekyll notes he is "tortured with throes and longings, as of Hyde struggling after freedom; and at last, in an hour of moral weakness, [he] once again compounded and swallowed the transforming draught...[his] devil had been long caged, [Mr. Hyde] came out roaring". The repression of Mr. Hyde only makes his personality stronger and more harmful when he is finally released. Hyde has become so excessively monstrous and self-centered that Jekyll comes to a stage where he finds himself transformed into Hyde without taking the potion. Jekyll had been sure that he would remain in control, but this desire for control leads to Jekyll's being under the absolute domination of his own creation because the conflict between the "dignified" ideal and the reality of Hyde's behavior grows worse.

3.4. Mr. Hyde

He is not easy to describe. There is something wrong with his appearance; something displeasing, something downright detestable. I never saw a man I so disliked, and yet I scarce know why. He must be deformed somewhere; he gives a strong feeling of deformity, although I couldn't specify the point. He's an extraordinary-looking man, and yet I really can name nothing out of the way. No, sir; I can make no hand of it; I can't describe him. And it's not want of memory; for I declare I can see him this moment. (Stevenson, pp.11-12)

This quotation appears in the first chapter, "Story of the Door," when Enfield relates to Utterson how he watched Hyde trampling a little girl underfoot. Utterson asks his friend to describe Hyde's appearance, but Enfield can't formulate a clear portrait. He says that Hyde is deformed, ugly, small, and inspires an immediate revulsion, yet he cannot say why.

Enfield's lack of eloquence sets a pattern for the novel. Everyone that has seen Mr Hyde can't come up with an exact description of the man. Most people say that he appears ugly and deformed, which creates an impression of Hyde as an uncanny figure, someone whose deformity is truly mysterious. His physical appearance may symbolize something.

As a supernatural creation, he does not quite belong in the world; correspondingly, his conscious is different from a civilized human. His ugliness and deformity may symbolize his moral hideousness and warped ethics. Indeed, at the time the story was written, many people believed in the science of physiognomy, which held that a criminal could be identified by his physical appearance. So Hyde's physical appearance probably corresponds to society's beliefs at the time.

His small stature may represent the fact that, as Jekyll's dark side, he has been repressed for years, prevented from growing and flourishing. His hairiness may represent the animalistic side beneath Jekyll's polished exterior.

3.5. Dr. Hastie Lanyon

Dr. Lanyon is a well-respected and successful London doctor and, along with Utterson, he is one of Jekyll's closest friends. Although he seems to play a minor role in the story, this character represents Victorian society at the time. Dr. Lanyon and Dr. Jekyll are both reputable doctors and they were partners at one point, but they have chosen different paths. Lanyon represents rationalism, materialism, and skepticism, and he serves as a foil (a character whose attitudes or emotions contrast with, and thereby illuminate, those of another character) for Jekyll, who prefers to pursue what might be called mystical or metaphysical science. He even refers to Jekyll's experiments as "unscientific balderdash."

Lanyon is the first person to see Jekyll's transformation. Having spent his life as a rationalist and a skeptic, Lanyon can't deal with having witnessed this physically impossible phenomenon. He prefers to die rather than go on living in a universe that, from his point of view, has been turned upside down. After his catastrophic experience, Lanyon, who has spent his life pursuing knowledge, explicitly rejects the

latest knowledge he has gained. "I sometimes think if we knew all," he tells Utterson, "we should be more glad to get away." His death represents the more general victory of supernaturalism over materialism in *Dr. Jekyll and Mr. Hyde*.

V - Setting

In the story, there are many places which can represent and give some ideas of what will happen in the story. For example, many of the scenes take place at night when nobody walks on the street, which is usually related to negative things like death, crime and danger. On the other hand, sunny weather is usually related to happiness and freedom.

5.1. The city

London, the city where the story takes place, is an important setting for this mystery with its socially stratified neighbourhoods and Victorian contradictions in what appears to be, and what really is. The section of London where Edward Hyde lives, the Soho, is infamous for its seediness and decrepitude. Also this story was written during the time of killing by Jack the Ripper, adding a sense of fear to the story.

5.2. Weather

The weather is an important element which influences the background of the story and highlights the sense of fear, mystery and unknown dominating the novella. Descriptions of weather intensify the setting and it changes along with the plot or characters in the story. The streets of London are obscured by the weather, just as the mysteries of Mr. Hyde's crimes and his relationship with Jekyll, are obscured. Effects of light are used to alert and indicate Jekyll's transformations and Hyde's violence, and the moon has an unnatural light over the most suspenseful moments. Inside buildings, dangerous scenes are usually set in the dark, except for the light of the moon and of some candles.

The brightness and fullness of the evening moon can be directly related to Hyde's emotional state. It was a "black winter morning"(Stevenson, p.9) when Hyde crushed an innocent child. When he kills Sir Danvers Carew, the sky was cloudless and the moon was full and "brilliantly lit", which can be interpreted as a reflection of Hyde's impulsivity at that time. Also when Utterson and Poole break into Jekyll's

private room, the moon is depicted as masked by a mass of clouds and **that** the courtyard is "quite dark." At this final juncture, Hyde has reached the end of his reign.

5.3. Silence and isolation

Two other essential elements are silence and loneliness, which are predominant on several crucial occasions, originating the sensation that the events narrated in the story are at the margins not only of the Victorian society, but also of human possibilities:

Mr Utterson is looking for informations about Mr Hyde, he in a "by-street" which "was very solitary, and, in spite of the low growl of London from all round, very silent" (Stevenson, p15). The street was "as empty as a church" (Stevenson, p.9) when Mr Enfield witnessed Hyde trampling a little girl. When Utterson and Poole are going to Jekyll's house ready to unfold mysteries: "Mr Utterson thought he had never seen that part of London so deserted" (Stevenson, p.33).

5.4. The characters' houses

The author uses characters' homes to reflect their personality.

Mr Utterson's home has a "business room"; this tells us that he brings his work home with him and that he is very hardworking. He also has a safe, in which he keeps his clients documents, which shows that he is trustworthy and also reinforces the fact that he is hardworking.

Lanyon lives in Cavendish Square. Cavendish Square is the western section of London and, in the 19th century, it was known for being a prestigious location for doctors' and physicians' consulting rooms. The location of Lanyon's house helps the reader imagining the character, by knowing the social class he belongs to.

Jekyll is a man of high society and wealthy, so his house is well-appointed and cosy, which reflects the generally respectable happenings inside the house:

Round the corner from the by-street, there was a square of ancient, handsome houses, now for the most part decayed from their high estate and let in flats and

chambers to all sorts and conditions of men; map-engravers, architects, shady lawyers and the agents of obscure enterprises. One house, however, second from the corner, was still occupied entire; and at the door of this, which wore a great air of wealth and comfort, though it was now plunged in darkness except for the fanlight, Mr. Utterson stopped and knocked. (Stevenson, pp.17-18)

However, his laboratory is described as "a certain sinister block of building ... [which] bore in every feature the marks of profound and sordid negligence." With its decaying facade and air of neglect, the laboratory symbolizes the corrupt and perverse Hyde. The buildings are adjoined but look out on two different streets which keeps away the idea that the structures are two parts of a whole:

It was the first time that the lawyer had been received in that part of his friend's quarters; and he eyed the dingy, windowless structure with curiosity, and gazed round with a distasteful sense of strangeness as he crossed the theatre, once crowded with eager students and now lying gaunt and silent, the tables laden with chemical apparatus, the floor strewn with crates and littered with packing straw, and the light falling dimly through the foggy cupola. (Stevenson, p.25)

Conclusion

After an analysis of this book, we can conclude that this story is a good way to get to know more about Victorian society. Many people considered the book very graphic and easy to read and because it was cheap, this kind of books was considered a "shilling shocker"¹.

At the end of the book, almost all the mysteries are solved. Many critics say that all characters are male and say that there are many holes in the story. Others claim that there is a conflict between the rational logic of the written word and indescribable pure evil. Perhaps leaving these details unexplained gives their sense of evil greater power, as the unknown is more disturbing than the known.

With this story the writer uses the characters as a metaphor in order to report the repression lived in that society. The author concludes that Man is not in fact a purely dual being, rather having at his heart a primitive being, repressed and civilized by the laws of society. Jekyll and Hyde are not the only examples of duality in the novel. The city of London is described as a foggy, dreary, nightmarish place but also a well kept, bustling centre of commerce. Just like men, the cities also have positive and negative qualities.

All the inhabitants had to live with strict rules trying to keep their appearance. Stevenson makes a big contrast when he describes Dr. Jekyll and Mr. Hyde. He describes Hyde in highly animalistic terms – short, hairy and like a cave man with a horrific face. In contrast, Jekyll is a gentleman – tall, refined, polite and honorable with a handsome appearance, just like any man in his position should be. Everyone must be careful about their image and everyone who was not according to the norm would be subject to gossip and discrimination.

¹ A "shilling shocker" is a novel of a crime or violence especially popular in the late Victorian England and originally costing one shilling. "Shilling shockers" were usually characterized by sensational incidents and lurid writing.

Stevenson's main message appears to be that the lure of darkness and evil exists in the mind of every man, and all that differentiates good people from evil people is one's ability to control indulgence. Although we all have evil within us, Stevenson suggests it is best to keep our "Hyde's" under lock and key, rather than let them roam freely.

Comentário (JM4): Excelente!

Bibliography

- www.gradesaver.com
- <http://www.shmoop.com/jekyll-and-hyde/appearances-theme.html>
- <http://www.sparknotes.com/lit/jekyll/themes.html>
- <http://www.litcharts.com/lit/dr-jekyll-and-mr-hyde/themes>
- <http://literary1200.wordpress.com/2011/02/15/secrecy-and-repression-to-maintain-image/>

- ✓ O trabalho está completo, apresentando desenvolvimento do tema, relativamente às personagens e ao espaço. O espaço foi melhor desenvolvido, ainda que recorrendo bastante a fontes não citadas, mas adiante... Houve considerável melhoria noutros aspetos, o que melhorou ainda mais o trabalho! Foi excelente essa inclusão.
- ✓ Boa organização e sequência de ideias
- ✓ Leque amplo de vocabulário e gramática
- ✓ Alguns erros de ortografia e gramática, não impeditivos da comunicação
- ✓ Fidelidade ao tema proposto
- ✓ 19

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

Escola Secundária com 3º ciclo de Romeu Correia

English

TEACHERS: Luz Baião

João Miguel Ferreira

Dr. Jekyll and Mr. Hyde

Women and Femininity



2013/2014

Carla Mascarenhas No. 08

Inês Reis No. 13

Inês Lopes No. 14

Jessica Larmande No. 16

11th grade

Class B1

Feijó, 21/03/2014

Index

Introduction.....	3
I - Historical Background	
1.1. Victorian Era.....	4
1.2. Women in the Victorian Era.....	5
1.3. Emancipation.....	8
II - The author.....	11
III - Brief summary.....	13
IV - Women in the story.....	14
V – Similarity between Mr. Hyde and Jack the Ripper.....	17
VI – The hidden femininity in Mr. Hyde.....	18
VII - Film adaptation: Mary Reilly.....	19
Conclusion.....	20
Webgraphy.....	21



Introduction

"Dr. Jekyll and Mr. Hyde" is a story with few but complex characters. The theme we will work on is "Women and Femininity", so we will analyse the female characters in the story, who are all perceived negatively. We'll try to find out why women are represented in this way, searching through the historical background and the author's life.

Nowadays, women aren't seen as they were in the Victorian era, because throughout time society's mentality has changed. We can see women leading the way in several areas such as science, sports and literature.

That's why we'll also try to figure out what it would be like if the story had a female protagonist by analysing the film "Mary Reilly", which is an adaptation of the novella, from our time.



I - Historical Background

1.1. The Victorian Era

The Victorian Era corresponds to the period of time where Queen Victoria ruled Great Britain. So, it started in 1837 and ended in 1901. Queen Victoria is known for being queen the longest of all other British monarchs and of any female monarch in history. She ruled Great Britain for 63 years, since she was 18. She married Prince Albert and they had nine children.



Figs. 1 and 2: Portraits of Queen Victoria

In the days of Queen Victoria, Britain was the richest country in the world. This era is seen as an era of prosperity in Britain due to the many new inventions and improvements (like the invention of the telephone, gas lighting and even the use of electricity in most homes) and scientific progress (for example with Darwin's theory of evolution). The population also doubled during this period, marking the beginning of a population boom.

"Victorian" became almost a synonym for prudery mainly because Victorian culture prized sexual restraint and banned any talk of physical love from the public sphere. It was considered rude to mention words such as "bottom", "leg", "trousers" and even "ankle"! Even the fashions of the day, like tight corsets that women wore, could symbolize the rigid structure women were expected to live within and the society's pressures for them to be perfect. Maintaining a spotless reputation was essential for both men and women. The Victorian middle class tried hard to be seen as sophisticated, so they'd dress and act similarly to the upper-class. The upper-class would often show off their most expensive objects, displaying them in the most visited rooms of the house.

To better understand this period, we should be aware of the strict Victorian values. Family values were very important. The man's role was to go out to work while the woman's role was to stay at home. Religion was strongly emphasized and most people were churchgoers. It was an age of strong sexual morality, but of course there was always a degree of hypocrisy in this.



Education was thought to be extremely important. Elementary schooling became compulsory for all children up to the age of ten. They highly valued work, success, duty and responsibilities.



Queen Victoria wore a white dress to her wedding and set the world-wide trend of white wedding dresses!

Queen Victoria survived seven assassination attempts!

1.2. Women in the Victorian Era



Fig.3: Victorian woman

In the Victorian era, men are viewed as "brave knights". Their role was to defend their own country. They had the opportunity to go to University. Throughout their school years, they were taught Mathematics, Literature in different languages, Law, Philosophy, Sciences and Modern History.



Fig.4: Artwork showing a Victorian couple

Conversely, women were viewed as far inferior to men. They were also viewed as passive and sedentary. Young, unmarried women were never left alone with men who weren't relatives, and they could not leave the house without a chaperone. There were no Universities for women. They were taught French, sewing, drawing, dancing, music and the use of gloves. Women were expected to be frail, innocent, pure and domestic. They would lose all civil rights when they got married. However, they were raised to believe that marrying was the most important step of their life.



We could say that there are three different types of women, according to each social class, even though all women were considered possessions, not having much rights compared to men: poor women, middle class women and rich women. Domestic work was the most common work for poor women. Some girls from lower class, whose families could pay for their education till eighth grade, could work as secretaries or take other low class jobs.



Fig.5: Sewing machine

Middle class women had the opportunity to use labor saving devices, such as the sewing machine and the iron stove. Even rich women were viewed as possession of their families. These rich women paid people to reduce their work, such as chefs, maids and nurses and, after their husband's death, the money would go directly to their sons (instead of the to the wife). If there were no sons, the money would go to close male relatives.

However, there's another possible way of viewing these women. Rich Victorian women found it useful to be viewed as fragile and delicate. As Agatha Christie, an author who was born in 1890, wrote in her autobiography: "You've got to hand it to Victorian women, they got their menfolk where they wanted them" and "All my grandmothers friends seem in retrospect singularly resilient and almost invariably successful in getting their own way. They were tough, self-willed, and remarkably well-read and well-informed." Agatha Christie portrayed these women as manipulative of men and much stronger and resistant than what they wanted to appear to be.



Fig.6: Deformed organs after the usage of the corsets

For such a "prude" society, the Victorian era gender roles were surprisingly largely attributed due to sexuality. Men were believed to have strong sexual drives that they could only satisfy with women. They believed that women stored all their sexual energy until the man would come and release it. Sometimes, a woman's built up energy would lead to hysteria and they believed that the cure for this was for a physician to release her energies, by using an electronic vibrator or his fingers. Victorians believed a woman should not leave the house so she could preserve her energy whenever her husband needed to release his strong sexual drive. A young woman's worth depended upon her chastity, in this era. If she had a sexual encounter before marrying, she would be deemed worthless by her family and society, even if she had been raped.

A common belief among the classes was that the more a woman could eat, the wilder she was in bed (by feeding the energy within her). So, in fear of



losing their chastity, no woman wanted to be seen as a large woman. Thus, society dictated the smaller a woman's waist, the better. To achieve this effect, women would wear corsets that would reduce their waist size 10 to 15 centimeters. They'd start to wear corsets as girls. This usage of the corset coupled with a tight lacing that would compress their organs. By the end of the Victorian Era, fashionable women were expected to have a waist size between 40 to 50 centimeters. Some women reached a waist size of only 35 centimeters!

Women were not only viewed as sexually weak, but also mentally and physically. They felt the obligation to please the men in their family, whether it was the husband or the father. So, they believed that the tighter, the better. However, for pregnant women, this overly tied corset would often cause abortions. To prevent this, women would loosen up their corsets until they gave birth. Since women couldn't be seen pregnant, they wouldn't leave their houses until they gave birth. The corset would sometimes make their lungs collapse and they'd often faint. Even though there were many visible medical complications, physicians supported the use of a corset by stating that a woman needed to add support to hold up her internal organs, because of her physical weakness. Therefore, the corset became a medical necessity and there were plenty of women of all classes who believed without the corset they'd die. Because of this fear, a woman rarely went without a corset, even while sleeping or having sex.



There was a room in the house specifically for women to faint (called fainting room). This room was also used to treat women's hysteria.

ANGEL IN THE HOUSE

The term "Angel in the house" came to be used in reference to women who embodied the Victorian feminine ideal (19th century). This term defended a "wife and a mother" who had to be selflessly devoted to her children and submissive to her husband.

By the end of this period, we could already see a certain rebellion in the women's movement, with the rise of the so-called "New Woman".



NEW WOMAN

The term "New Woman" came to be used in reference to a feminist ideal that emerged in the late nineteenth century and that had a profound influence on feminism. Women began demanding greater equality in public institutions, such as the government, where they advocated for women's right to vote. Some more radical feminists also defended women's right to exercise control over their body, which included their right to remain single and to bear children outside of marriage, since both these things weren't allowed at the time. A woman's right to a higher education was also one of their most important demands.

1.3. Emancipation

In the 18th and 19th centuries, the Industrial Revolution that had started in England, affected the way people lived and the way they worked.

With the invention of all kinds of machinery, in a small period of time, a lot of factories sprang up.



Fig.7: Women working in a factory



Fig.8: Examples of Victorian women's fashion

Since these machines did most of the heavy work, strength was no longer needed. Because of this, men started to be replaced by women and children, who were paid a lower salary.

The fast development of factories and businesses generated a lot of job openings that made people from the countryside move to the cities, which made them overcrowded. Because of this, people didn't have the best conditions of living. There was a large number of beggars and there wasn't a sewage system. This caused a number of diseases and epidemics. For safety reasons, women were allowed to wear slightly shorter dresses because if they didn't, the longer dresses would get contaminated with all the garbage and filth that were on the streets, leading to an unhealthy lifestyle. Every now and then, new machines and fashions came to scene but there was a big lack of hygiene, especially when comparing to current standards. There was also the need to educate people. However, women weren't allowed to learn, which raised barriers when trying to find a job.



These kinds of situation made some women rebel to be heard. They were inspired by the motto "liberty, equality and fraternity", used in the French Revolution. So, they decided to demand better working conditions and to have the same salary as men.

In 1857, in New York, 130 female textile workers went on a strike, occupying the factory to try to establish their rights. As retaliation, these women were burned alive in the factory. After this episode, some significant changes happened throughout the world.

In 1897, in the U.K, a group of female activists fought for their right to vote, and they were known as suffragists. They thought that through voting, women would be capable of solving problems caused by unfair laws, for example, gaining access to certain types of jobs and the right to own properties. The suffragists were really important because without them, women probably wouldn't be as accepted as they are, today, in society.



Fig.9: A Feminist poster

With the 1st World War, there was lack of workforce, especially in the arms industry. Social interactions, traditions and the role of women in society changed, because women replaced most men in factories. At the end of the war, women didn't want to go back to their old jobs. They worked as efficiently as men.

Freedom for both genders increased. The even shorter dresses and the bras, which were "in" at the time, replaced the long dresses and corsets.

With the approval of the "Representation of the People Act", in 1918, women's right to vote in England was established.

Even though there were still some different rights between men and women, the right to vote and the political involvement was stated by most countries.

The 20th century was a time of achievements for women. They had access to all kinds of information and education, increasing their job opportunities.



Fig.10: Two suffragists holding up a sign defending women's right to vote



The courage and the sacrifice of those women who died in the textile factory, who fought until the end for their rights, are celebrated on March 8th, known as Women's Day. This day is important because women are as important as men for society.



Fig.11: Feminist demonstration

II - The author



Fig.12: Drawing of Robert Stevenson

Robert Louis Stevenson was born in 1850, in Edinburgh (Scotland). His father was a prosperous civil engineer that wanted him to have the same profession as his. However Stevenson's health and his low inclination to the area made him choose another career.

He applied to Law school at Edinburgh's University (Scotland). He wrote for the University's newspaper *Edinburgh University Magazine*, where he revealed his love and talent for Art and Literature.

After finishing University, Stevenson decided to move to London (England), due to the frequent fights with his family that followed a puritanical religious model¹.

He married Cintia Vandergrift in 1880, San Francisco (United States of America). He was against women voting.

Throughout his life, he wrote several books, writing some huge literary successes, such as *The Strange case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde* (1886), *The New Arabian Nights* (1883), *An Inland Voyage* (1878), and *Treasure Island* (1882).

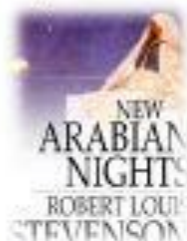


Fig.13: Cover of the book *New Arabian Nights*

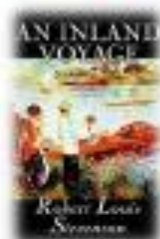


Fig.14: Cover of the book *An Inland Voyage*



Fig.15: Cover of the book *Treasure Island*

¹ Puritanism - Robert Louis Stevenson was raised in an environment where Puritanism prevailed. Puritanism is a Christian religious movement developed in England by a community of radical Protestants, after the Reformation. A puritan (defender of Puritanism) fights for strict ideas and traditions, especially in what concerns sexual behaviour. They tend to be austere, rigid and moralist.

The Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde (1886) paved his way to fame. By 1901, it was estimated to have sold over 250.000 copies. The novella was also adapted to several different movies (around 123). Later in the work, we mention one of these adaptations, *Mary Reilly*, which shows a woman's perspective to this story. Robert Louis Stevenson died prematurely in 1894, in the Samoa Islands, while writing his unfinished masterpiece *Weir of Hermiston*, victim of a cerebral hemorrhage.

III - Brief Summary

Dr. Jekyll and Mr. Hyde is a story about a doctor (Dr. Jekyll) who splits his soul in two: one, good and the other one, evil. The good one is represented by Dr. Jekyll, a respected doctor that's known for being a gentleman. The evil one is Mr. Hyde, a deformed and mysterious man that has a violent behaviour. Mr. Hyde was the monster hidden in Dr. Jekyll, repressed by society. Dr. Jekyll tried hard to keep Mr. Hyde a secret.

Mr. Utterson is a lawyer who becomes curious about this case and decides to investigate it. Dr. Jekyll and Mr. Utterson were close friends, and Mr. Utterson started to notice some strange behaviour on the part of Dr. Jekyll, for example, staying in his laboratory and bedroom for long periods of time and the strange relationship between him and Mr. Hyde.

Throughout the story, the puzzle pieces start to come together, until Mr. Utterson invades Dr. Jekyll laboratory. Scared of being caught and starting to feel remorse for his actions, Mr. Hyde commits suicide, killing Dr. Jekyll as well.



Fig.16: Artistic Representation of Mr.Hyde and Dr.Jekyll

IV - Women in the story

1st: The young girl who is trampled by Mr. Hyde

"girl of maybe eight or ten who was running as hard as she was able down a cross street." (Stevenson, p.9)

"the man trampled calmly over the child's body and left her screaming on the ground." (Stevenson, p.9)

"the screaming child." (Stevenson, p.9)

"the child was not much the worse, more frightened." (Stevenson, p.9)

The girl is presented as a fragile person who cried a lot when she was trampled by Mr. Hyde.

Even though she wasn't very hurt, she made a big fuss, and a large group of people came to her aid.

This portrays women as weak and gives us the idea that they need a lot of attention.

2nd: The maid who witnesses the murder

"A maid servant living alone in a house not far from the river" (Stevenson, p.21)

It shows the maid as a defenceless woman.

"At the horror of these sights and sounds, the maid fainted. It was two o'clock when she came to herself and called for the police" (Stevenson, p.22)

This maid was weak because she fainted when she saw the murder. If she had been a stronger person, she wouldn't have fainted and she would have called the police in time for them to catch the murderer. This situation is insulting to women because it is blaming the maid for the escape of the murderer.



3rd: The maid who opens the door to Mr. Utterson and the inspector at Dr. Jekyll's house

"An ivory-faced and silvery-haired old woman opened the door. She had an evil face, smoothed by hypocrisy: but her manners were excellent."
(Stevenson, p.23)

It's not in her nature to be that polite. In order to be considered a good role-model in society, people had to act in a certain way. So, she was particularly polite only to fit these standards. The fact that she was interacting with important people could also have influenced her behaviour.

"He had been in that night very late, but had gone away again in less than a hour; there was nothing strange in that; his habits were very irregular, and he was often absent; for instance, it was nearly two months since she had seen him till yesterday." (Stevenson, p.23)

"A flash of odious joy appeared upon the woman's face: - Ah! He is in trouble! What has he done?" (Stevenson, p.24)

This woman doesn't like her master, Mr. Hyde. Everything the woman says contributes to the suspicions about him. The maid doesn't show the usual loyalty that servants are supposed to show towards their masters. This way the author criticizes women's values, showing that they aren't as respectable as men. On the other hand, it could show that this woman wasn't satisfied with the way her master treated her, as evidenced by her joy when she thought he was in trouble.

4th: The emotional maid in Dr. Jekyll's house

"At the sight of Mr. Utterson, the housemaid broke into hysterical whimpering (...)" (Stevenson, p.34)

"(...) only the maid lifted up her voice and now wept loudly." (Stevenson, p.34)

The housemaid is portrayed as very emotional, because she began crying when Mr. Utterson appeared, and became hysterical.

Also, by crying loudly in a situation where she shouldn't make any noise, she puts everyone in danger. This tries to prove that women don't have any useful role in society; they are just hysterical people who can't control themselves.



5th: The cook in Dr. Jekyll's house

"(...) the cook, crying out "Bless God! It's Mr. Utterson," ran forward as of to take him in her arms."

(Stevenson, p.34)

This female cook is another evidence that women are unstable and emotional.

Women's jobs in the story

In this novella, we only see women as maids and cooks, which gives us the notion that women are only good for cleaning and cooking, and not for any job deemed respectable at that time.

How women are portrayed in the story

All these female characters are of low social status and seem to be designed to be submissive to men. Stevenson explicitly keeps women in the margins of both the story and society, which enables his book to conform to the social norm and to represent this social conflict.

Never in this story do we see women bringing something advantageous to the situation or being useful in a conflict. As it is, women are never portrayed as people with any sort of value.



Fig.17: Victorian maid

V – Similarity between Mr. Hyde and Jack the Ripper

Jack the Ripper was a serial killer during the Victorian Era in London. Even nowadays, his true identity remains a mystery. He killed and ripped out some of the internal organs of several prostitutes. It's believed that he killed these women because when he was a child, he was abandoned by his mother, who was a prostitute.

We can see some similarities between Jack the Ripper and Mr. Hyde. Both Mr. Hyde and Jack the Ripper hid their true identities. Both represent the evil and repressed part of someone. During the day, they didn't appear to be harmful. Both only attacked at night. Jack the Ripper was also known for only attacking in foggy nights. This fog is also represented in the *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* novella. Another similarity between the two of them would be that during the day, their jobs were related to medicine. It's believed that Jack the Ripper worked in a morgue and had access to surgical equipment, which he used to remove the internal organs of the women he killed. In the novella, there's a reference to a woman who approaches Mr. Hyde at night: "Once a woman spoke to him, offering, I think, a box of lights. He smote her in the face, and she fled." (Stevenson, p.59) This woman might be a prostitute since she was on the street at night approaching men. The fact that Mr. Hyde hit her could also show his hostility towards prostitutes, just like Jack the Ripper.



VI - The hidden femininity in Mr. Hyde

We noticed that there's some femininity in Mr. Hyde's descriptions. Even Mr. Hyde's house is described as being beautifully furnished and decorated, something we'd expect more of a housewife than of a serial killer. Women are usually more elegant, emotional and shorter than men. In this novella, Mr. Hyde is small in stature, has a quick light step with a swing, and is said to weep like a woman. Also, when he speaks to Mr. Utterson, Mr. Hyde behaves with a "mixture of timidity and boldness" (Stevenson, p.17), which could be seen as a mixture of female (timidity) and male (boldness) characteristics. As we can see, Mr. Hyde is represented with weaknesses that women were expected to have. Mr. Hyde often represents what society fears or rejects the most. Men were expected to be leaders and to be in charge. So, Mr. Hyde could represent the repressed femininity in Dr. Jekyll, when he tried to be the society's expected alpha male.



Fig.19: A more feminine in Mr. Hyde

This hidden femininity in Dr. Jekyll could also represent his repressed homosexuality, which would be more obvious in Mr. Hyde. By acting aggressively towards women, he could be denying his own characteristics. Also, by killing a beautiful and attractive man, he could be rebelling against his own sexuality and denying his attraction towards this man.

Comentario (JH1): This is exactly what the work was missing! Excellent, great!



VII - Film adaptation: *Mary Reilly*

Mary Reilly is an adaptation of the *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* novella that portrays a woman's perspective on the story, and how women could influence it.

Mary Reilly is the protagonist and she's a maid at Dr. Jekyll's house. She's presented as pure and sensitive through her actions as well as her physical appearance. She was visibly uncomfortable with anything involving blood and death. Physically, she has pale skin and light coloured hair which helps to build this idea of innocence and purity. Even the choice of the actress,



Fig.20: Mr.Hyde tries to seduce Mary Reilly

Julia Roberts, who has facial features and acting skills that allow her to embody angel-like characteristics, helps to reinforce this idea. She has scars on her neck and arms caused by her father, who locked her up in a broom room with rats (an animal she was terrified of). These scars could symbolize the loss of a part of her purity or the fact that society scars those that are pure.

Throughout the film, there's a continuous presence of blood and guts, which could symbolize death. Death is repeatedly represented in the film. The presence of blood on white sheets could also symbolize the defilement of feminine purity

In this version of the story, Mr. Hyde commits suicide for a different reason: he wants to protect Mary Reilly from himself, because he is dangerous and he doesn't want to hurt her. Also, during the development of the story, Mary Reilly protects Dr. Jekyll by lying to the police.

Another aspect to be highlighted is Mr. Hyde's long hair. Mr. Hyde often represents what society fears or rejects the most. So, his long hair could be related to the fact that that period's society rejected women and feared them because they were beginning to try to be viewed as independent.



Fig.20: Mary Reilly

Conclusion

After analysing the novella "Dr. Jekyll and Mr. Hyde" on the theme "Women and Femininity", we have reached some conclusions about the story.

This story is more appealing to men, because it doesn't represent women in a significant way. All the women represented were weak, emotional, hysterical and didn't provide any useful contributions to the plot. This is a good representation of how women were seen by society in that era.

Stevenson, the writer of this novella, saw women in a negative way. He was against women voting, which suggests that he saw them as inferior human beings. For these reasons, he neglected the meaningful representation of women in the story. The female characters in this novella don't make any contribution whatsoever to the plot. The main characters (Mr. Utterson, Dr. Jekyll, and Mr. Hyde) appear to have no care in the world regarding women. On the other hand, the men of *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* bring respect, wealth, education, work, and intellect into the novella. Stevenson sees women as irrelevant to the case.

Overall, *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* gets our hearts pumping with its brutal murders, inexplicable events, game-changing documents, and, of course, the evil-oozing Mr. Hyde. The story teaches us that everyone has a Mr. Hyde (their dark side) and that it shouldn't be fully repressed. However, we shouldn't let it overpower our good side. Also, we shouldn't be fooled by appearances because someone who can appear to be a respectable gentleman (like Dr. Jekyll) could be hiding their true nature (Mr. Hyde).

Webgraphy

http://pt.wikipedia.org/wiki/Robert_Louis_Stevenson

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Puritanismo>

<http://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/revolucao-puritana.htm>

http://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805134&SecaoID=948848&SubsecaoID=0&Template=../livros/layout_autor.asp&AutorID=064809

http://en.wikipedia.org/wiki/Women_in_the_Victorian_era

<http://www.hastingspress.co.uk/history/19/overview.htm>

<http://www.victorianweb.org/victorian/gender/socialhistov.html>

<http://www.atkielski.com/PDF/data/Jekvll.pdf>



- ✓ O trabalho está longo, dando muita relevância ao contexto e pouca ao conteúdo realmente importante: o papel da mulher na obra. Podem contrapor a representação feminina com a masculina, na obra. Talvez por aí, vos ocorra mais qualquer coisa a dizer. Muitas vezes, falta desenvolver as razões que apresentam na justificação da representação das mulheres, em *Dr. Jekyll and Mr. Hyde*. Quero sentir, também, as vossas interpretações! Não tenham medo de arriscar. Não se prendam apenas ao que encontram nas pesquisas... Arrisquem! Ressalva ao contexto: muito completo, revelando pesquisa e exploração de várias fontes.
- ✓ Boa organização e sequência de ideias (alguns aspetos pontuais a corrigir)
- ✓ Leque de vocabulário e gramática amplo e adequado
- ✓ Alguns erros de ortografia, não impeditivos da comunicação
- ✓ Algumas partes com texto não justificado
- ✓ Rever espaçamento
- ✓ Utilização de imagens não legendadas
- ✓ 16
- ✓ 18
- ✓ 19
- ✓ 20 Parabéns!!! O capítulo acrescentado era precisamente "aquele bocadinho assim" que faltava. Na próxima aula, falamos mais em pormenor sobre isso. Lembrem-me, sff.

ANEXO 22

**Grelha de avaliação das apresentações orais (frente e verso) -
pp. 277-278**



Evaluation of oral presentations on *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* themes 11th B1 Mar.2014

Group	Criteria	Theme	Content Research + Information + Explanation	Speaking Fluency + Accuracy	Organisation Preparation + Conduction	Interest Aids + Approaches + Discussion	Final mark
A	Adriana Inácio	The duality of human nature: Good and Evil					
	Beatriz Chicharo						
	João Malaquias						
	Mafalda Nunes						
	Miguel Rolo						
B	Diogo Silva	Rational versus supernatural					
	Joana Couto						
	Luís Ribeiro						
	Miguel Cebola						
	Sara Pereira						
C	Ana Beatriz Costa	Keeping up appearances through repression: the effects of society on individuals					
	Bruno Cipriano						
	Joana Roda						
	Lourenço Dias						
D	António Ventosa	Religion					
	Ivo Monteiro						
	Miriam Presas						
	Ruben Cunha						
E	Carla Mascarenhas	Women and Femininity					
	Inês Reis						
	Inês Lopes						
	Jessica Larmande						

Observação Direta	
Muito Bom (18 a 20 valores)	Participa em toda a apresentação (há distribuição uniforme de tarefas); está concentrado; domina todo o trabalho. Revela compreender tudo o que diz com muita facilidade. Apresenta uma parte muito clara e desenvolvida do trabalho (com vantagens e desvantagens, diferentes pontos de vista); justifica todas as opiniões/posições; é criativo e original. Tem as ideias muito bem organizadas (não apresenta contradições nem repetições); tem um discurso muito linear. Fala sem hesitar, com muito boa pronúncia, entoação e pontuação; tem vocabulário muito bom e gramática sem erros nenhuns. Tem ideias muito interessantes; cativa a atenção de todos e consegue que os outros colegas participem. Participa em quase toda a apresentação; está concentrado; domina todo o trabalho. Revela compreender bem o que diz. Apresenta uma parte muito clara do trabalho, embora pouco desenvolvida; justifica quase todas as opiniões/posições; revela alguma criatividade/originalidade. Tem as ideias organizadas (não apresenta contradições nem repetições). Fala quase sem hesitações, com boa pronúncia, entoação e pontuação; tem bastante vocabulário e gramática quase sem erros. Tem ideias interessantes; cativa a atenção de quase todos; consegue que alguns colegas participem.
Bom (14 a 17 valores)	Participa medianamente na apresentação; está concentrado; deixa perceber que não conhece todo o trabalho. Revela alguma dificuldade na compreensão do que diz/lê. Apresenta uma parte clara do trabalho mas curta/mais curta do que os restantes elementos; nem sempre justifica as opiniões/posições; não se nota criatividade/originalidade. Falta-lhe organização; por vezes repete-se; contradiz-se. Hesita ao falar/ler; a pronúncia nem sempre é correta; não faz entoação; tem pouco vocabulário; faz erros sistemáticos/repetitivos de gramática. Tem algumas ideias interessantes; nem sempre cativa a atenção dos colegas; não consegue que outros colegas participem.
Suficiente (10 a 13 valores)	Participa pouco na apresentação (não está à vontade no trabalho); nem sempre está concentrado (perturba o trabalho dos outros); nota-se que não conhece todo o trabalho (que não participou na sua realização escrita). Revela muita dificuldade em compreender o que diz/lê. Não é claro na parte que apresenta; tem uma apresentação muito curta; não justifica as opiniões/posições. Percebe-se que não preparou o trabalho; repete-se; esquece-se; não responde às questões que lhe colocam. Hesita muito ao falar/ler; a pronúncia não é correta; não faz entoação; tem muito pouco vocabulário; usa a língua materna; faz muitos/diversos erros de gramática. Não revela interesse; não cativa a atenção dos outros.
Insuficiente (7 a 9 valores)	Mal participa na apresentação (engana-se); não está concentrado (perturba a participação dos outros); nota-se que não conhece o trabalho (que não participou na sua realização escrita). Não compreende o que lê. É muito confuso na sua apresentação; tem uma parte muito curta; não sabe o que dizer; não responde às questões que lhe colocam. Tem demasiada dificuldade em ler; não tem vocabulário; usa a língua materna; desconhece as regras da gramática. Não prende a atenção de ninguém.
Muito Insuficiente (0 a 6 valores)	

ANEXO 23

Worksheet 3 - p. 280



Worksheet 4: Working on chapter 5

A. Put these events in chronological order:

- a. Pool tells Mr. Utterson that no one has brought a letter that day.
- b. Mr. Utterson thinks Dr. Jekyll is trying to protect Mr. Hyde by writing a false note.
- c. Guest, Mr. Utterson's clerk, tells him that Mr. Hyde's handwriting is like Dr. Jekyll's.
- d. Dr. Jekyll shows Mr. Utterson a letter from Mr. Hyde.

B. Identify each of the following remarks with its author:

- a. 'I cannot say that I care what becomes of Hyde; I am quite done with him. I was thinking of my own character, which this hateful business has rather exposed.'

- b. 'I have had a lesson – O God, Utterson, what a lesson I have had!'

- c. 'No, sir... not mad; but it is an odd hand'.

Teacher: João Miguel Ferreira

ANEXO 24

Modelo de inquérito ao 11º B1 sobre a ida ao teatro - p. 282

Apresentação dos dados em gráfico - pp. 283-286

Feedback de alguns alunos sobre a ida ao teatro – pp. 287-290

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

Ano Letivo: 2013-2014

IDA AO TEATRO DR JEKYLL & MR HYDE – 22 de março de 2014

AVALIAÇÃO

Assinala com X o valor da escala que atribuis a cada item (1, o mais baixo; 5, o mais alto).

1. Organização da ida ao teatro	1	2	3	4	5
Informação sobre e preparação da ida ao teatro					
Autonomia e responsabilidade dos alunos participantes					
Motivação dos alunos participantes					
Disponibilidade do professor responsável					

2. Realização da ida ao teatro	1	2	3	4	5
Cumprimento dos objetivos *					
Interesse/Pertinência da ida ao teatro em geral					
Interesse/Pertinência da peça de teatro relativamente à matéria em estudo					
Relação do professor com os alunos					
Apoio do professor aos alunos					

* Conhecer adaptação teatral da novella em estudo; identificar semelhanças e diferenças relativamente ao texto original; reconhecer tratamento dos temas em análise da obra na adaptação teatral; analisar aspetos do texto original que a peça realça; interpretar contribuições da adaptação ao texto original

O que mais te agradou na ida ao teatro?	O que mais te desagradou na ida ao teatro?

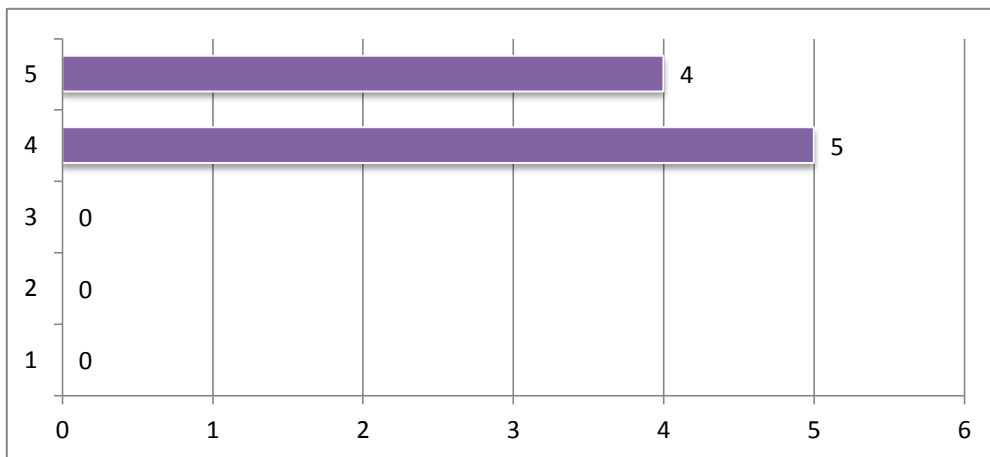
Apreciação Global	X
Não Satisfaz (1)	
Satisfaz (2)	
Bom (3)	
Muito Bom (4)	
Excelente (5)	

Obrigado pela tua apreciação! – João Miguel Ferreira

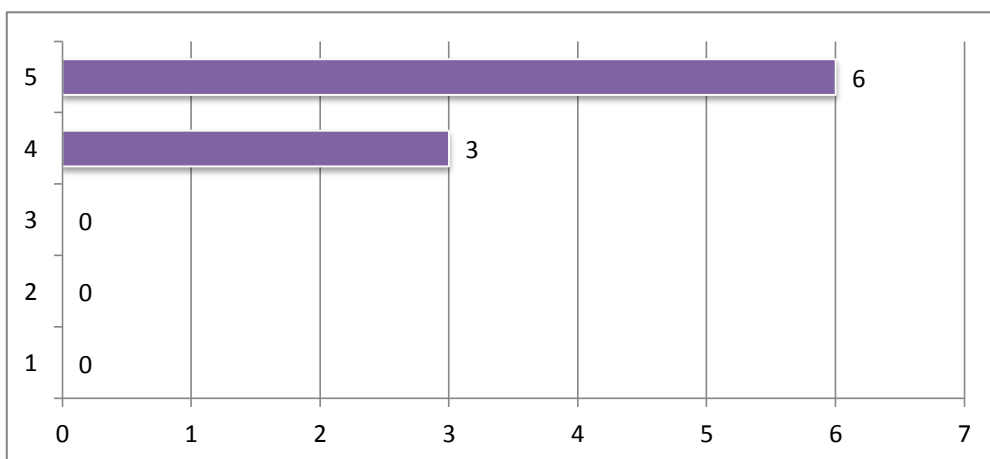
Assinala com X o valor da escala que atribuis a cada item (1, o mais baixo; 5, o mais alto).

1. Organização da ida ao teatro

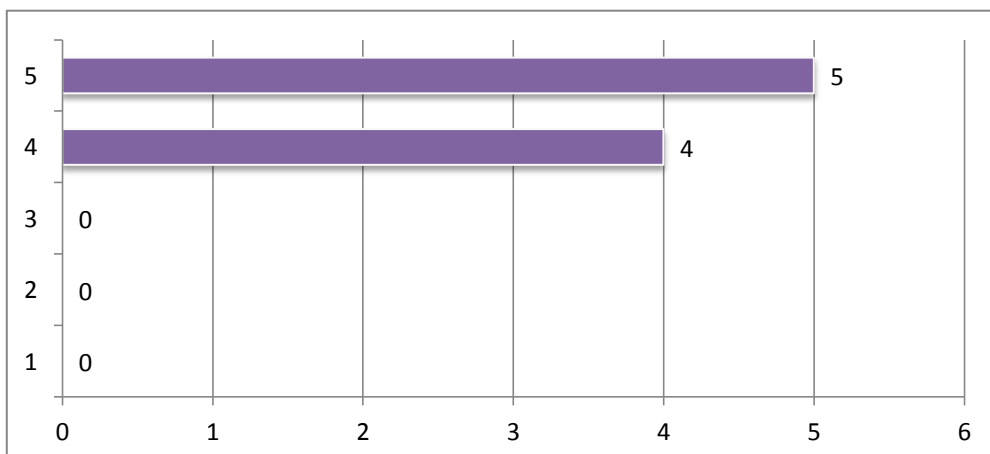
Informação sobre e preparação da ida ao teatro



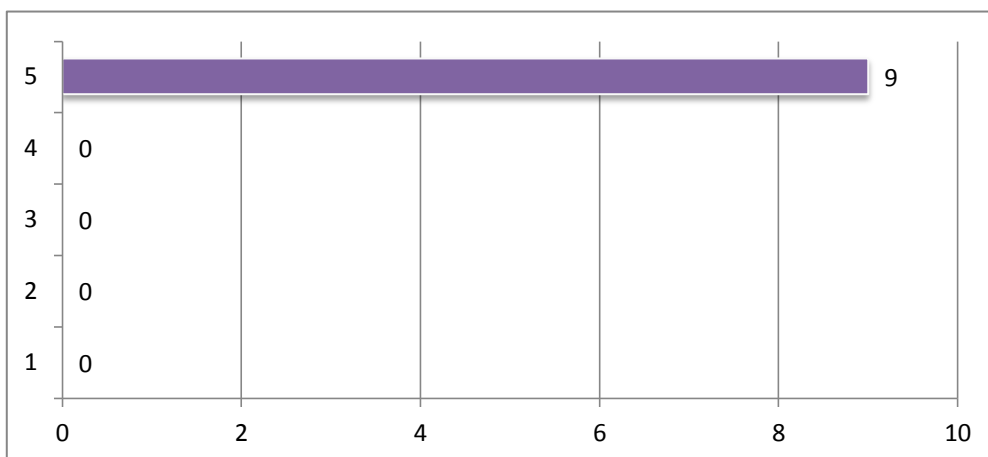
Autonomia e responsabilidade dos alunos participantes



Motivação dos alunos participantes

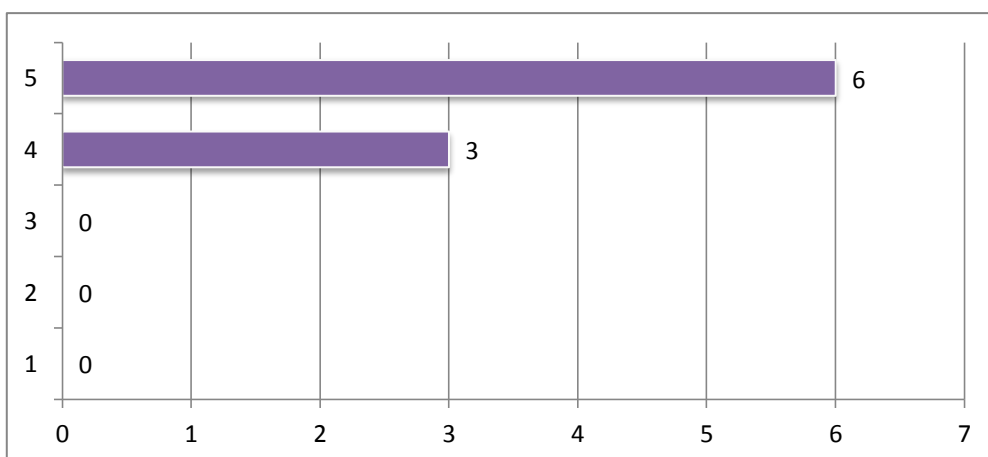


Disponibilidade do professor responsável

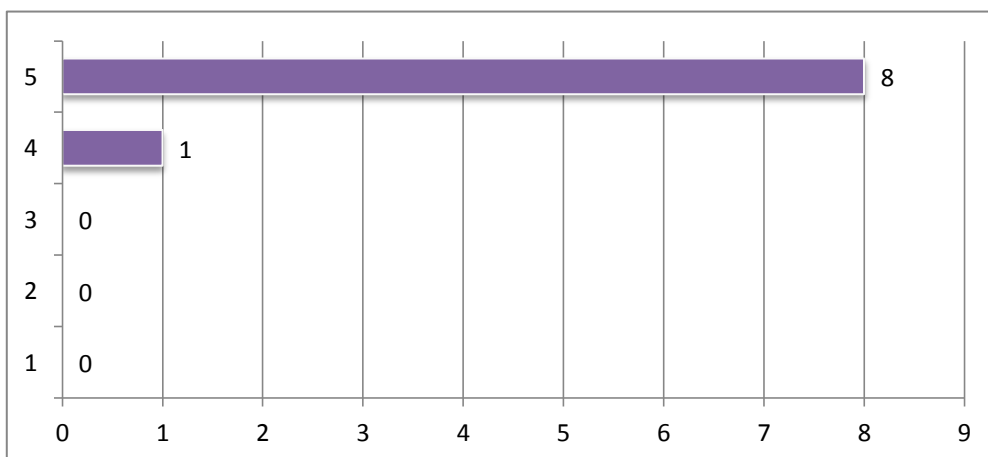


2. Organização da ida ao teatro

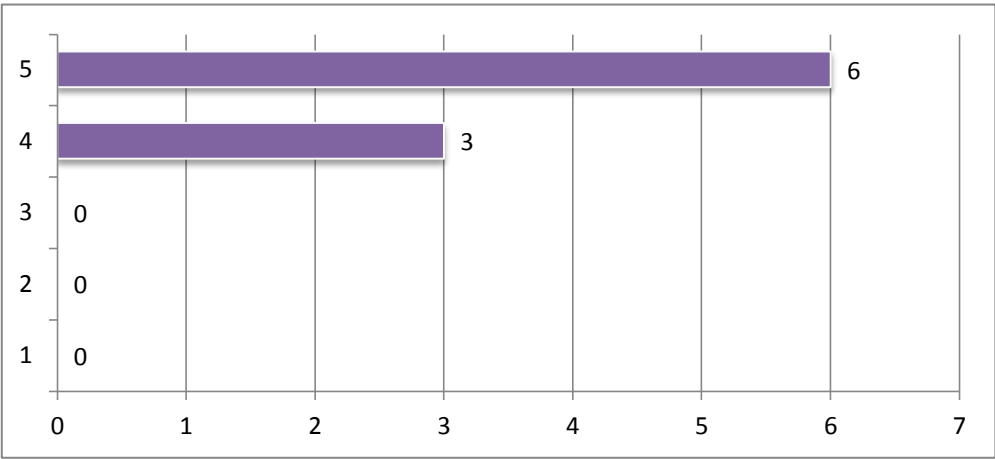
Cumprimento dos objectivos



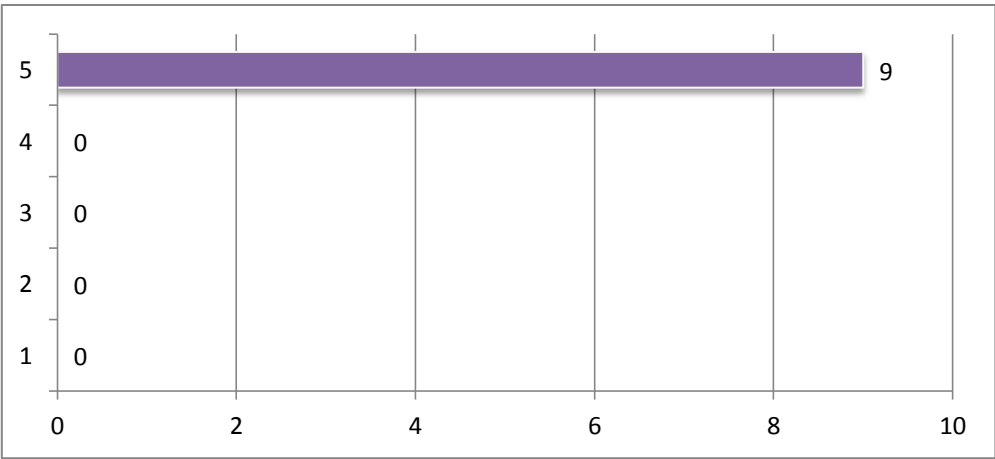
Interesse/pertinência da ida ao teatro



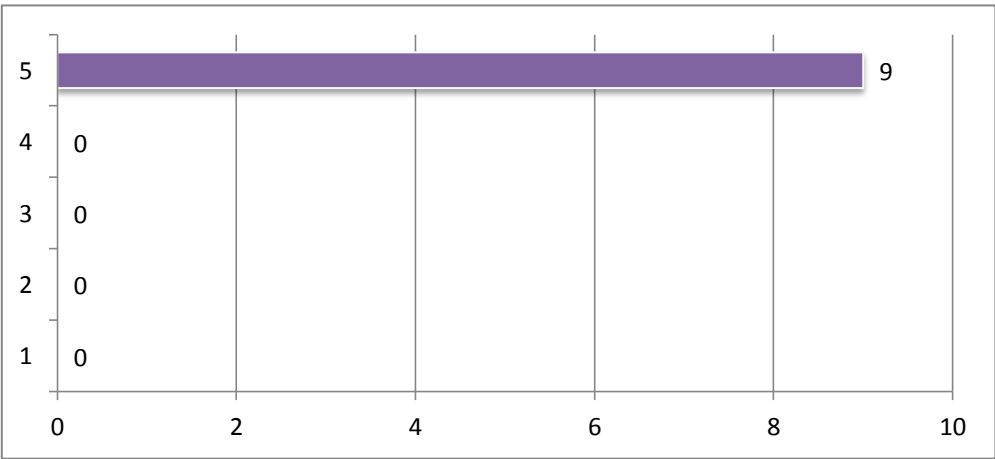
Interesse/pertinência da peça de teatro relativamente à matéria em estudo



Relação do professor com os alunos



Apoio do professor aos alunos



O que mais te agradou na ida ao teatro?

- “A peça foi super divertida.”
- “Adorei a interpretação dos actores”
- “Gostei especialmente da nova abordagem que deram à obra. Foi muito interessante o facto de estarem apenas dois actores em cena, pois permitiu focar o tema naquilo que realmente importa. Loved it!”
- “O ambiente foi surpreendente! A noção que tinha do teatro era muito diferente desta e fiquei surpreendido pela positiva.”
- “A adaptação da história foi o que mais gostei.”
- “A peça surpreendeu-me com o toque de comédia que trouxe”
- “Adorei o facto de terem mostrado uma perspectiva diferente da obra.”
- “A peça fez-me perceber melhor a obra.”
- “Gostei muito do convívio entre professor e alunos”.

O que mais te desagradou na ida ao teatro?

- Nada – 7
- Horas e localização - 2

Last Saturday, I went to Chapitô theatre to see a *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* play adaptation. When I got to the tent where the play took place, two actors were sitting on chairs. One appeared to be Dr. Jekyll and the other Mr. Hyde. When the play started, Dr. Jekyll gave Mr. Hyde a potion to make Mr. Hyde "real", so he could talk to him and explain the audience the events that had happened before their "reunion" that, at that moment, was taking place in that scenery.

Comentário [JM1]: This is very good, Adriana!

In this play, the actors interpreted characters that belong to Stevenson's novella, so they could recreate the story. I think that the way that the actors represented was very good, very interesting and very funny at the same time, because they adopted a different approach to *Strange case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde*, by representing it in a funny way, but always addressing the issues of the novella, so the play wasn't too boring or too serious.

Comentário [JM2]: Very well noted!

In approaches like this one, the play is never totally faithful to the original story, and one of the differences that was obvious was that only two characters (the main ones) were physically represented.

During the play, Dr. Jekyll rebuked Mr. Hyde, always saying that "it was too bad; you didn't need to do that", referring to the homicide of Sir Danvers Carew and to the accident with the little girl, but Hyde always replied that "it was not only my fault" – indeed, if Dr. Jekyll and Mr. Hyde were the same person, all the actions that Mr. Hyde did were practised by Dr. Jekyll, too!

At the end of the play, Dr. Jekyll decided to commit suicide and he ingested a pill that would kill him in 3 minutes, but the curious part was that the one who died was Mr. Hyde! I think that this happened because Dr. Jekyll wanted to kill his evil side (of course that Dr. Jekyll would also die) and he was aware that he was getting too far from what he wanted at the beginning – he only created the potion to release his bad side, so as to have fun, but he ended killing innocent people.

Finally, I think that it was a brilliant play and that the students were able to better understand the story with this approach, because we saw the perspective of both Dr. Jekyll and Mr. Hyde on all the events, and this was very important to me.

I'm very proud, Adriana!

This is also a brilliant review of the play by a brilliant student of mine! Congratulations! Have a look at your mistakes.

Excellent

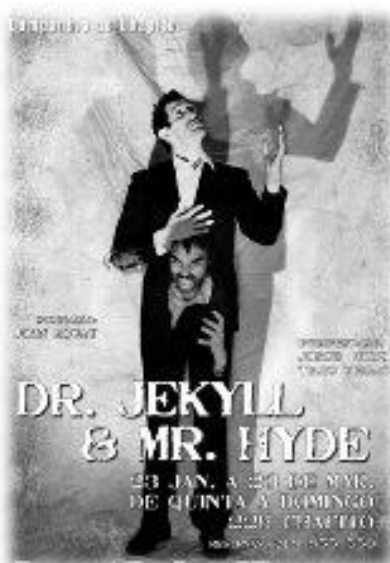
FEEDBACK

Last Saturday night, we went to the theatre to see the Chapitô's version of *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* (the novella that we are studying in class). The aims of this school trip were mainly to know a theatrical adaptation of this novella, to identify the differences and similarities regarding the original text and also, to analyse aspects of the original text that the play highlights.

Chapitô's version of this dark fantasy and psychological novella by Robert Louis Stevenson focused on the struggle between good and evil, on the duty of temptation, and on how the responsible Dr. Jekyll fights against Mr. Hyde in a horrendous experiment that goes wrong. Their version of the story was pretty different from what I was expecting to see.

This company presented us with only two actors that played all the different characters in all the different scenes of the novella, in a relaxed and simple environment where the only objects in scene were two chairs, a glass and a small vial that contained some kind of green liquid (a potion). The play started with both actors representing the main characters (Dr. Jekyll and Mr. Hyde), sitting on the chairs looking at each other, for a short period of time, until both started having some kind of reaction to the potion that they had drank before. Throughout the play, they continue to have this same reaction.

Then, they started giving us (the audience) something that seemed like their reflection/perspective on all the crimes that, apparently, Mr. Hyde had committed, playing all the different characters (Mr. Utterson, Dr. Lanyon, Enfield, among others). It looked like good and evil were standing face to face. Although Dr. Jekyll could seem very polite and diligent, sometimes he laughed at some pretty horrendous things that Mr. Hyde said. We could also sense the fear that Dr. Jekyll felt and the distance that he created from Mr. Hyde, so that he (Dr. Jekyll) did not become like him. The end of this play turned out to be pretty different from that of the original text.



Comentário [JM1]: Do you really think it was that different? Why so?

The play that Chapitô presented **us with** was staged **ed** by John Mowatt and interpreted by Jorge Cruz and Tiago Viegas. It was a different adaptation of Stevenson's *novella* that definitely did not leave anybody indifferent.

Most of all, I think we had a good experience and we definitely should repeat **it** more often, because it brings the class all together in a different way of addressing **ing** the **subject** studied in class, **in** an environment a lot more relaxed than **that of** the classroom.

Chapitô turned out to be an amazing place with many different people enjoying an amazing evening.

Excellent review, Inês! I'm very pleased with your text, because you describe the experience, you comment on it, you compare the play to the original text, you interpret the differences, and so on. Besides, it is well written, apart from some mistakes. Congratulations!

Excellent

This is supposed to be feedback from a lesson, but I'm going to talk about the amazing play we saw on a Saturday night, 22nd march, at Chapitô.

First, I'll talk about my journey to the theatre. On Saturday evening, after coming home from a basketball match, I checked my email and I saw the email with the authorization form regarding the trip to the theatre. When I was about to close the email, I realized that the play was that same night. I panicked, because I really wanted to go to Chapitô to see *Dr Jekyll and Mr Hyde*, so I called Joana to ask if she wanted to eat sushi and pizza before the show, to which she said yes. We left for Lisbon with my mother and a friend of hers.

I had a really good time; we ate wonderful sushi and superb pizza. After eating, we went to Chapitô on foot. When we got there, Ivo was hiding on a dark spot and scared us.

Chapitô is a wonderful place; it's really beautiful and very well illuminated. I remember noticing the big ceiling lamp made with Nespresso coffee capsules, I guess, and also a restaurant that seemed to be good. After having seen this wonderful place, we began to organize a dinner at Chapitô, during our vacation, so we can show the classmates who have failed to go to the theatre what they missed.

The play we saw was an adaptation of the *Dr Jekyll and Mr Hyde* novella. Only two characters, Dr Jekyll and Mr Hyde, were physically represented in the play. In my interpretation, the place in which the play is located is the mind of Dr Jekyll.

Comentário [JM1]: Very good, Bea!

In the play, Dr Jekyll wanted to know if Mr Hyde was regretful for what he had done, and as the play goes on, we realize that he was not regretful. The only way to prevent the future crimes by Hyde is to kill him, but since Jekyll is the same as Hyde, if Hyde is killed, Jekyll will die, too. In the end, Jekyll commits suicide, because he knows that if he dies, Hyde will die, too. We can say that the good wins the battle, because Dr Jekyll "kills" Hyde at the expense of his own life. In my opinion, Jekyll is a hero, because he was able to offer his life in exchange for the salvation of many innocent lives.

I enjoyed this play really much, because it was well interpreted by the actors and it was really funny.

I liked everything about the organization and stuff; I don't have any negative aspect to point out.

Bea,

Your feedback on the play has a very strong diaristic tone. I wanted you to focus on the adaptation and analyse the aims of the trip, which you must have taken notice of in your authorisation form. Still, you state your views on the play and you comment on some aspects of it. There are many mistakes, though. Have a look at them.

Sat+

ANEXO 25

Plano de aula de exploração do conto e *comptine* – pp. 292-293

La tutrice: Aurora Frederique

Le stagiaire: João Miguel Ferreira

Plan de cours: Noël : un conte et une comptine – L.E. II Nível 1

Sommaire: Noël : un conte et une comptine.

Objectifs	Procédures/Activités	Matériel/ Ressources	Temps	Contenus Socio-culturels	Contenus Linguistiques/ Morphosyntaxiques	Évaluation
<p><u>C.O.</u> Comprendre le sens global d'un texte.</p> <p><u>C.E.</u> Repérer des mots spécifiques au thème : Noël.</p> <p>Comprendre un texte par moyen de mots et d'images.</p>	<p>Le prof informe les élèves qu'ils vont écouter un conte de Noël, lu par le professeur et qu'ils devront suivre grâce à la projection d'un PP. Les élèves doivent faire attention et essayer d'expliquer en portugais ce qu'ils ont compris de chaque partie, à la fin de chaque diapositif. Quand ils en ont besoin, le prof aide les élèves à comprendre le sens du texte. Chaque diapositive a des images qui illustrent ce qui est raconté. À la fin le prof distribue une fiche avec le texte intégral.</p>	Power Point 1 + fiche 7	15 min.	<p>Le Noël dans les pays francophones</p>	<p>Vocabulaire : le Noël :</p> <ul style="list-style-type: none"> des gâteaux le lait le lutin le Père Noël le traîneau un renne un sac de cadeaux les enfants l'hiver le cadeau un garçon gai un garçon triste le ciel le vélo la neige un sapin les nuages le vent 	<p>Observation directe des compétences en :</p> <ul style="list-style-type: none"> -compréhension orale -compréhension écrite -interaction orale <p>Observation directe des attitudes et comportement :</p> <ul style="list-style-type: none"> -participation aux activités
<p><u>C.E.</u> Associer correctement une image à un mot (Noël).</p>	<p>Le prof affiche des images et des mots au tableau et les élèves doivent les lier, en associant l'image au concept correct.</p>	Images et mots en papier + patafix	7 min.			
<p><u>C.O.</u> Comprendre le sens global d'une comptine de Noël.</p> <p><u>C.E.</u> Repérer des mots</p>	<p>Le prof projette un autre powerpoint au tableau avec le texte d'une comptine et des images qui illustrent ce qui est écrit. Le prof lit une strophe et les élèves essaient d'expliquer en portugais ce qu'ils ont compris du texte en tenant compte des images.</p>	PowerPoint 2 + fiche 8	4 min.			

Plan de cours: Noël : un conte et une comptine – L.E. II Niveau 1

Sommaire: Noël : un conte et une comptine.

<p>spécifiques au thème : Noël.</p> <p>↗ Comprendre un texte par moyen de mots et d'images.</p> <p><u>C.E.</u></p> <p>↗ Traduire des mots de Noël de Français en Portugais.</p> <p><u>C.O. + I.O.</u></p> <p>↗ Répondre correctement aux questions de compréhension sur le texte entendu et lu.</p> <p><u>P.O.</u></p> <p>↗ Utiliser des mots du lexique de Noël en contexte ludique.</p>	<p>↗ Le même se répète pour les autres deux strophes. À la fin le prof distribue une fiche avec le texte intégral (il y a une activité ludique pour faire chez eux).</p> <p>↗ Le prof explique aux élèves qu'ils vont voir un mot en français et le traduire. Il y aura une image qui leur montrera s'ils ont bien trouvé le sens du mot.</p> <p>↗ Le prof pose les questions suivantes aux élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ce sapin, est-il triste ou content ? (« il est content. ») - Pourquoi ? (« C'est un sapin de Noël ! » demander aux élèves ce que le sapin a perdu et ce qu'il a gagné alors qu'il est un sapin de Noël.) <p>↗ Jeu du pendu : les élèves essaient de deviner les lettres pour les espaces qui forment des mots du lexique travaillé en classe.</p> <p>↗ Devoir pour les vacances : les élèves doivent rechercher ce qui se fait et mange pour Noël dans les pays francophones et présenter leurs conclusions dans la 1^{ère} classe du 2^{ème} trimestre.</p>	<p>8 min.</p> <p>3 min.</p> <p>4 min.</p> <p>4 min.</p>	<p>✓ les oiseaux</p> <p>✓ une boule</p> <p>✓ une bougie</p> <p>✓ les lumières</p> <p>✓ les guirlandes</p>	<p>- intérêt</p> <p>- autonomie</p> <p>- responsabilité</p> <p>- entre-aide</p> <p>- ponctualité</p> <p>- assiduité.</p>
---	--	---	---	--

ANEXO 26

PowerPoint 1 (conto) – pp. 295-303

Le Père Noël et Gabriel



par Luiza Robuta

La période de Noël est venue.

Avant d'aller se coucher, tous les petits enfants du monde ont laissé sur la table des gâteaux et du lait pour l'invité mystérieux qui devait venir ce soir-là.



En même temps, dans une terre lointaine et froide,
un vieil homme avec une barbe blanche a déjà mis
son grand pantalon rouge fait par des lutins.
C'était le Père Noël.



Comme chaque année, à ce moment-là le Père Noël a entrepris **un voyage à travers le monde sur son grand traîneau, en compagnie des rennes et des lutins, avec un grand sac plein de cadeaux** pour les enfants du monde entier.

Malheureusement, cet hiver, rien n'était plus comme avant. Cette nuit-là **le Père Noël a perdu tous les cadeaux!**





Cet homme triste et
vieux a cherché les
cadeaux pendant
plusieurs heures.

Il est rentré à la
maison très
désespéré.



Au même moment, **Gabriel**, un garçon qui ne dormait pas encore, **regardait par la fenêtre** pour voir le Père Noël. Gabriel était un garçon de l'orphelinat, **un garçon très gai et gentil**.

C'est lui qui a sauvé le Père Noël. Il voulait aller dormir, mais à ce moment-là **les cadeaux du Père Noël sont tombés du ciel** tout près de la fenêtre du garçon.



Il s'est habillé rapidement et il est descendu dans le jardin.
<<C'est le sac du Père Noël!>> s'est exclamé Gabriel. <<Il a perdu ses cadeaux, les enfants ne les obtiendront pas! Ils seront tristes!>>. Le brave garçon a décidé de distribuer les cadeaux aux enfants!



**Gabriel a souri et a couru pour chercher son vélo.
Malgré la neige il a fait le tour de la ville et il a
distribué tous les cadeaux aux enfants heureux.**



Le matin, **le Père Noël a été surpris** par la joie des enfants. Il a découvert qui a sauvé le Noël!

Il est allé chez Gabriel pour le remercier. **Le garçon s'est mis à pleurer de joie et a embrassé le Père Noël** qui connaissait l'histoire de Gabriel.

Il a décidé d'adopter le petit garçon! Dès maintenant **ils distribuent les cadeaux ensemble chaque année.**



ANEXO 27

Ficha 7 (conto) – p. 305



Un conte de Noël : « Le père Noël et Gabriel »



La période de Noël est venue. Avant d'aller se coucher, tous les petits enfants du monde ont laissé sur la table des gâteaux et du lait pour l'invité mystérieux qui devait venir ce soir-là.

En même temps, dans une terre lointaine et froide, un vieil homme avec une barbe blanche a déjà mis son grand pantalon rouge fait par des lutins. C'était le Père Noël.

Comme chaque année, à ce moment-là le Père Noël a entrepris un voyage à travers le monde sur son grand traîneau, en compagnie des rennes et des lutins, avec un grand sac plein de cadeaux pour les enfants du monde entier.

Malheureusement, cet hiver, rien n'était plus comme avant. Cette nuit-là le Père Noël a perdu tous les cadeaux ! Cet homme triste et vieux a cherché les cadeaux pendant plusieurs heures. Il est rentré à la maison très désespéré.

Au même moment, Gabriel, un garçon qui ne dormait pas encore, regardait par la fenêtre pour voir le Père Noël. Gabriel était un garçon de l'orphelinat, un garçon très gai et gentil.

C'est lui qui a sauvé le Père Noël. Il voulait aller dormir, mais à ce moment-là les cadeaux du Père Noël sont tombés du ciel tout près de la fenêtre du garçon. Il s'est habillé rapidement et il est descendu dans le jardin. <<C'est le sac du Père Noël!>> s'est exclamé Gabriel. <<Il a perdu ses cadeaux, les enfants ne les obtiendront pas! Ils seront tristes!>>. Le brave garçon a décidé de distribuer les cadeaux aux enfants! Gabriel a souri et a couru pour chercher son vélo. Malgré la neige il a fait le tour de la ville et il a distribué tous les cadeaux aux enfants heureux.

Le matin, le Père Noël a été surpris par la joie des enfants. Il a découvert qui a sauvé le Noël! Il est allé chez Gabriel pour le remercier. Le garçon s'est mis à pleurer de joie et a embrassé le Père Noël, qui connaissait son histoire et qui a décidé d'adopter le petit garçon! Dès maintenant ils distribuent les cadeaux ensemble chaque année.



ANEXO 28

Imagens *Noël* – pp. 307-309

Palavras *Noël* – p. 310







des gâteaux

les enfants

le lait

l'hiver

le lutin

le cadeau

le Père Noël

un garçon

gai

le traîneau

un garçon

un renne

triste

un sac de

le ciel

cadeaux

le vélo

la neige

ANEXO 29

PowerPoint 2 – pp. 312-315

Le Noël du sapin

par Corinne Albaut

Un sapin réfléchissait :
J'ai perdu la neige, c'est vrai
Les nuages et le vent frais
Et les oiseaux qui chantaient.



En échange, on m'a offert
De fragiles boules en verre,
Des bougies et des lumières
Et des guirlandes légères.



Les enfants en pyjama
Chantent et dansent
Autour de moi,
C'est un beau destin
Pour un sapin !



ANEXO 30

Ficha 8 (*comptine*) – p. 317



Une comptine de Noël : « Le sapin
du Noël »

Un sapin réfléchissait :
J'ai perdu la neige, c'est vrai
Les nuages et le vent frais
Et les oiseaux qui chantaient.



En échange, on m'a offert
De fragiles boules en verre,
Des bougies et des lumières
Et des guirlandes légères.



Les enfants en pyjama
Chantent et dansent
Autour de moi,
C'est un beau destin
Pour un sapin !



Auteur: Corinne Albaut

Peins le Père Noël selon les indications:

Les cadeaux – violet

Le sac – vert

La barbe – blanc

La boucle de ceinture – jaune

Le manteau et le pantalon - rouge



Le prof.: João Miguel Ferreira

ANEXO 31

***PowerPoint* (palavras e imagens) – pp. 319-326**

un sapin



les nuages



le vent



les oiseaux



une boule



une bougie



les lumières



les guirlandes



ANEXO 32

**Plano de aula de exploração de poemas (S. Valentim) – pp. 328-
332**

La tutrice: Aurora Frederique

Le stagiaire: João Miguel Ferreira

Plan de cours: La Saint-Valentin: poèmes, les adjectifs possessifs et le verbe faire – L.E. II Niveau 1

Sommaire: La Saint-Valentin: poèmes d'amour.
Les adjectifs possessifs.
Le verbe «faire».

Objectifs	Procédures/Activités	Matériel/ Ressources	Temps	Contenus Socio-culturels	Contenus Linguistiques/ Morphosyntaxiques	Évaluation
<p><u>C.O.</u></p> <p>↗ Comprendre le sens global d'un reportage</p> <p><u>I.O.</u></p> <p>↗ Communiquer le sens global d'un reportage</p>	<p>↗ Un élève écrit les numéros des leçons et la date et le prof écrit le sommaire.</p> <p>↗ Le prof projette un reportage sur des messages romantiques de la Saint-Valentin affichés sur des panneaux d'informations de Paris. Les élèves doivent faire attention au clip pour, après, exprimer ce qu'ils ont compris. Il est important qu'ils comprennent l'essentiel : la période et la nouveauté d'afficher des messages romantiques sur les panneaux d'informations.</p>	Vidéo 1	8 min. 5 min.	<p>↗ La Saint-Valentin</p>	<p>↗ Vocabulaire : la Saint-Valentin:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ amoureux ✓ des cadeaux ✓ du chocolat ✓ des fleurs ✓ des bijoux ✓ du parfum ✓ de la lingerie ✓ du dîner romantique ✓ lettre d'amour ✓ poème ✓ amour ✓ passion ✓ désir ✓ baisers/bises 	<p>Observation directe des compétences en:</p> <ul style="list-style-type: none"> -compréhension orale -compréhension écrite -interaction orale -production orale -production
<p><u>I.O.</u></p> <p>↗ Exprimer des opinions sur la Saint-Valentin</p> <p>↗ Énumérer des activités typique de Saint-Valentin</p>	<p>↗ Ensuite, le prof demande aux élèves s'ils aiment la Saint-Valentin et s'ils font quelque chose de spécial le 14 février. S'ils ont des difficultés à s'exprimer, le prof suggère des activités fréquentes : offrir des cadeaux, comme des chocolats, des fleurs, des</p>		5 min.			

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

7^e année / Français niveau 1 / Cours 56 et 57 (4^{ème} et 5^{ème} assistances)

Année scolaire: 2013-2014

La tutrice: Aurora Frederique

Le stagiaire: João Miguel Ferreira

Plan de cours: La Saint-Valentin: poèmes, les adjectifs possessifs et le verbe faire – L.E. II Niveau 1

Sommaire: La Saint-Valentin: poèmes d'amour.
Les adjectifs possessifs.
Le verbe «faire».

<p>C.O.+ C.E. + I.O.</p> <p>Comprendre le sens global d'un poème</p> <p>Donner un avis sur un poème</p> <p>Relever des sentiments présents dans un poème</p>	<p>bijoux, un parfum, de la lingerie.... un dîner romantique... et, bien sûr, écrire une lettre, un message ou un e-mail romantique !</p> <p>« Alors, il y a beaucoup de gens qui aiment dédier un poème d'amour à leurs amoureux. C'est votre cas ? (écouter les réponses des élèves). Maintenant, comme nous sommes en classe de Français, on va connaître quelques poèmes d'amour qui vous pouvez utiliser pour plaire à vos amoureux... » Le prof projette un powerpoint avec deux poèmes et les élèves écoutent la lecture du premier par moyen d'un fichier audio. Ils sont invités à traduire le poème et à l'interpréter : qu'est-ce que vous pensez de ce sujet poétique ? est-il amoureux ? pourquoi ? qu'est-ce qu'il veut faire ? quels sont les sentiments qu'il exprime dans ce poème ? (écrire au tableau leurs réponses et d'autres suggestions : amour, passion, désir...). S'ils n'arrivent pas à donner beaucoup de réponses, le professeur projette vidéo 2 pour faciliter la</p>	<p>10 min.</p>	<p>PowerPoint, fichier audio, vidéo 2, tableau + marqueur</p>	<p>Grammaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Les adjectifs possessifs ✓ Le verbe « faire » 	<p>écrite</p> <p>Observation directe des attitudes et comportement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - participation aux activités - intérêt - autonomie - responsabilité - entre-aide - ponctualité - assiduité.
---	---	----------------	---	--	--

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

7^e année / Français niveau 1 / Cours 56 et 57 (4^{ème} et 5^{ème} assistances)

Année scolaire: 2013-2014

La tutrice: Aurora Frederique

Le stagiaire: João Miguel Ferreira

Plan de cours: La Saint-Valentin: poèmes, les adjectifs possessifs et le verbe faire – L.E. II Niveau 1

Sommaire: La Saint-Valentin: poèmes d'amour.

Les adjectifs possessifs.

Le verbe «faire».

<p>➤ Donner un avis sur un poème</p> <p>C.E. + I.O.</p> <p>➤ Reconnaître des adjectifs possessifs</p> <p>➤ Identifier des adjectifs possessifs dans des poèmes</p> <p>C.E. + C.O. + P.O.</p> <p>➤ Mémoriser les adjectifs possessifs</p> <p>➤ Prononcer correctement les adjectifs possessifs</p>	<p>➤ compréhension du poème.</p> <p>Le deuxième poème est lu par un élève volontaire. Le prof aide l'élève à prononcer correctement les mots, en faisant attention à l'intonation. Le même travail de compréhension est fait avec ce poème.</p> <p>Ensuite, le prof demande aux élèves s'ils savent ce que sont les adjectifs possessifs et s'ils sont capables de les identifier dans les poèmes projetés. En tout cas, le prof montre alors tous les adjectifs possessifs signalés dans le powerpoint et il explique la relation entre les choses possédées et le sujet qui les possède.</p> <p>Après cela, le prof projette deux tableaux qui montrent tous les adjectifs possessifs. L'un est plus imagétique, pour ceux qui préfèrent une explication par moyen de dessins. Les élèves lisent, écoutent et répètent les adjectifs. Le prof explique chaque adjectif, en faisant rapport à des différences et similarités avec le Portugais.</p> <p>➤ Jeu QCM : les élèves doivent choisir la</p>	<p>5 min.</p>			
		<p>5 min.</p>			
		<p>8 min.</p>			
<p>➤ C.E. + C.O. + I.O.</p> <p>➤ Utiliser les adjectifs possessifs en contexte</p>		<p>25 min.</p>			

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

7^e année / Français niveau 1 / Cours 56 et 57 (4^{ème} et 5^{ème} assistances)

Année scolaire: 2013-2014

La tutrice: Aurora Frederique

Le stagiaire: João Miguel Ferreira

Plan de cours: La Saint-Valentin: poèmes, les adjectifs possessifs et le verbe faire – L.E. II Niveau 1

Sommaire: La Saint-Valentin: poèmes d'amour.
Les adjectifs possessifs.
Le verbe «faire».

<p>➤ Expliquer l'utilisation des adjectifs possessifs en contexte</p>	<p>bonne réponse, parmi 4 options. Toutes les questions sont pour les aider à utiliser les adjectifs possessifs. Pendant le jeu, le prof explique le choix correct et pourquoi certaines réponses sont mauvaises. Les élèves sont incités à expliquer aussi.</p>				
<p>➤ Être capable d'écrire une petite lettre d'amour</p> <p>C.E. + P.E.</p>	<p>➤ Le prof distribue une fiche avec la systématisation des adjectifs possessifs et des exercices de consolidation pour faire chez eux. + Devoir : exercice 4, page 66.</p>	Fiche Adjectifs	3 min.		
<p>➤ Être familiarisé avec les formes du verbe « faire »</p>	<p>➤ Le prof distribue une autre fiche pour que les élèves puissent écrire une petite lettre d'amour. Il y a des expressions pour les aider, mais ils doivent aussi faire référence à ce qu'ils aimeraient offrir à leurs amoureux.</p>	Fiche Lettre d'amour	10 min.		
<p>➤ Être capable de conjuguer le verbe « faire » au présent de l'indicatif</p>	<p>➤ Pour terminer, on va écouter une chanson que vous connaissez très bien, mais avec les paroles changées... Cette chanson est pour vous aider à connaître un verbe très important : le verbe « faire ». On l'utilise beaucoup en Français pour un tas de choses ! on fait des crêpes et des baguettes, on fait de la musique, on fait du</p>	Vidéo 3, tableau + marqueur	8 min.		

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

7^e année / Français niveau 1 / Cours 56 et 57 (4^{ème} et 5^{ème} assistances)

Année scolaire: 2013-2014

La tutrice: Aurora Frederique

Le stagiaire: João Miguel Ferreira

Plan de cours: La Saint-Valentin: poèmes, les adjectifs possessifs et le verbe faire – L.E. II Niveau 1

Sommaire: La Saint-Valentin: poèmes d'amour.

Les adjectifs possessifs.

Le verbe «faire».

<p>Prononcer correctement les formes du verbe « faire » au présent de l'indicatif</p>	<p>sport, on fait du shopping, on fait des photos, on fait la bise, ont fait l'amour, etc... Le cours prochain, on va voir les différentes applications de ce verbe. Pour le moment, appréciez la chanson et essayiez de mémoriser les formes du verbe faire. S'il y a du temps, le prof écrit le verbe au tableau et les élèves répètent et copient pour leurs cahiers.</p>				
---	--	--	--	--	--

ANEXO 33

PowerPoint (poemas S. Valentim) – p. 334

Paris at night

Trois allumettes une à une allumées dans la nuit
La première pour voir ton visage tout entier
La seconde pour voir tes yeux
La dernière pour voir ta bouche
Et l'obscurité tout entière pour me rappeler tout cela
En te serrant dans mes bras

Baiser De Gloria À A-Men

Nos chemins se sont croisés
Nos yeux se sont accrochés
Ton sourire est devenu mon soleil
Ta tendresse une grande merveille.
Je t'offre dans mes mains
Mille baisers câlins
Pour que jamais tu n'en sois privé.

ANEXO 34

Planos de aula do projecto “Courts-Littéraires”:

- 1º plano – pp. 336-338

- 2º plano – pp. 339-340

- 3º plano – pp. 341-342

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

7^e année / Français niveau 1 / Cours XX (16^{ème} et 17^{ème} assistances)

Année scolaire: 2013-2014

La tutrice: Aurora Frederique

Le stagiaire: João Miguel Ferreira

Plan de cours: *Projet « Courts-Littéraires »* – L.E. II Niveau 1

Sommaire: - Projet « Courts-Littéraires »

Objectifs	Procédures/Activités	Matériel/ Ressources	Temps	Contenus Socio-culturels	Contenus Linguistiques/ Morphosyntaxiques	Évaluation
<p><u>C.O. + I.O.</u></p> <p>✓ Identifier le type de document visualisé</p> <p>✓ Définir le concept de court-métrage</p> <p>✓ Expliquer le thème/sujet du court-métrage</p>	<p>✓ Un élève écrit le numéro des leçons et la date.</p> <p>✓ Les élèves regardent un court-métrage basé sur un poème de Jacques Prévert.</p> <p>✓ Le professeur demande aux élèves quel est le type de document qu'ils ont vu. Quand ils sont arrivés au concept de court-métrage, le professeur leur demande une définition du terme. S'ils n'y arrivent pas, le prof l'expliquera. Ensuite, les élèves sont invités à expliquer le sujet ou thème du court-métrage.</p> <p>✓ Les élèves regardent encore une fois le court-métrage.</p> <p>✓ Le professeur demande aux élèves qui est la voix qu'ils entendent dans le court-métrage. Quand ils mentionnent le concept de narrateur, le professeur en profite pour faire référence au «sujet poétique», et demande de quel est le genre de document</p>	Tableau + marqueur Court-métrage	<p>7 min.</p> <p>3 min.</p> <p>6 min.</p> <p>3 min.</p> <p>6 min.</p>	<p>✓ <u>Poésie française</u></p> <p>Jacques Prévert :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Familiale » - « Chez la fleuriste » - « J'en ai vu plusieurs » 	<p>✓ <u>Vocabulaire des poèmes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ « Familiale » - trouver - affaires - tuer ➢ « Chez la fleuriste » - envelopper - poche - tomber ➢ « J'en ai vu plusieurs... » - assis - pâle - trembler - envie - crier - montre - porte- 	<p><u>Observation directe des compétences en:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -compréhension orale -compréhension écrite -interaction orale -production écrite <p><u>Observation directe des attitudes</u> et</p>

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C / 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

7^e année / Français niveau 1 / Cours XX (16^{ème} et 17^{ème} assistances)






Année scolaire: 2013-2014

La tutrice: Aurora Frederique

Le stagiaire: João Miguel Ferreira

Plan de cours: *Projet « Courts-Littéraires »* – L.E. II Nível 1

Sommaire: - Projet « Courts-Littéraires »

<p> <u>C.E. + P.E.</u> Associer des mots en français à leurs correspondants portugais</p> <p> Sélectionner des mots pour compléter un</p>	<p> Il s'agit. Après, le professeur essaie de montrer aux élèves que la poésie n'existe seulement pour être lue. Elle peut être lue, représentée, vue, donc on peut créer des courts-métrages en s'inspirant sur des poèmes.</p> <p> Le professeur explique le choix de l'auteur (Jacques Prévert), en faisant une petite introduction, et prépare les élèves pour travailler en groupe. Les élèves sont informés de la tâche finale de ce projet : faire un « court-littéraire ». Pour y arriver, ils doivent réaliser une fiche de travail pour bien comprendre le poème qu'ils doivent travailler. Le professeur divise la classe en 6 groupes, deux avec le même poème, donc ce sont 3 poèmes à travailler : « Familiale », « Chez la fleuriste » et « J'en ai vu plusieurs... ».</p> <p> Chaque groupe réalise les activités proposées dans la fiche de travail.</p>	<p>Fiches 24 A/B/C</p>	<p>10 min.</p>	<p>monnaie - pleurer - canne épée</p>	<p><u>comportement</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - participation aux activités - intérêt - autonomie - responsabilité - entre-aide - ponctualité - assiduité.
---	--	----------------------------	----------------	---	---

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

7^e année / Français niveau 1 / Cours XX (16^{ème} et 17^{ème} assistances)

Année scolaire: 2013-2014

La tutrice: Aurora Frederique

Le stagiaire: João Miguel Ferreira

Plan de cours: *Projet « Courts-Littéraires »* – L.E. II Niveau 1

Sommaire: - *Projet « Courts-Littéraires »*

poème contexte Résoudre exercices compréhension poème Interpréter émotionnel personnages poème Commenter séquence d'après interprétation poème Construire des vers en utilisant quelques mots donnés	le des de d'un l'état de d'un une d'images son d'un						
---	---	--	--	--	--	--	--

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

7^e année / Français niveau 1 / Cours XX (18^{ème} assistance)

Année scolaire: 2013-2014

La tutrice: Aurora Frederique

Le stagiaire: João Miguel Ferreira

Plan de cours: *Projet « Courts-Littéraires »* – L.E. II Nível 1

Sommaire: - Projet « Courts-Littéraires »

Objectifs	Procédures/Activités	Matériel/ Ressources	Temps	Contenus Socio-culturels	Contenus Linguistiques/ Morphosyntaxiques	Évaluation
<p><u>P.E.</u></p> <p>✓ Construire des vers en utilisant quelques mots donnés</p> <p><u>I.O. + C.E. + P.E.</u></p> <p>✓ Concevoir un scénario pour un court-métrage</p> <p>✓ Gérer les tâches de conception du court-métrage</p> <p>✓ Organiser le tournage du court-métrage</p> <p>✓ Planifier les étapes de tournage</p>	<p>✓ Les élèves s'assoient en groupe pour terminer la fiche du cours précédant.</p> <p>✓ Lorsqu'ils ont terminé, le professeur leur donne un scénario pour le court-métrage qu'ils doivent tourner. Il s'agit d'un tableau avec 6 colonnes à remplir par chaque groupe, en ce qui concerne l'action, personnages, vers, temps, lieu de tournage et bande sonore de chaque scène. Ils sont libres de créer leur propre vision du poème à condition que les vers du poème soient respectés.</p>	<p>Fiches 24 A/B/C Fiche 25</p>	<p>10 min. 35 min.</p>	<p>✓ <u>Poésie française</u> Jacques Prévert : - « Familiale » - « Chez la fleuriste » - « J'en ai vu plusieurs »</p>		<p><u>Observation directe des compétences en:</u></p> <p>-production écrite</p> <p>-compréhension écrite</p> <p>-interaction orale</p> <p><u>Observation directe des attitudes et comportement :</u></p> <p>-participation aux activités</p>

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

7^e année / Français niveau 1 / Cours XX (19^{ème} et 20^{ème} assistances)

Année scolaire: 2013-2014

La tutrice: Aurora Frederique

Le stagiaire: João Miguel Ferreira

Plan de cours: *Projet « Courts-Littéraires »* – L.E. II Nível 1

Sommaire: - Projet « Courts-Littéraires »

Objectifs	Procédures/Activités	Matériel/ Ressources	Temps	Contenus Socio-culturels	Contenus Linguistiques/ Morphosyntaxiques	Évaluation
<p><u>I.O. + C.E. + P.E.</u></p> <p>✓ Concevoir un scénario pour un court-métrage</p> <p>✓ Gérer les tâches de conception du court-métrage</p> <p>✓ Organiser le tournage du court-métrage</p> <p>✓ Planifier les étapes de tournage</p>	<p>✓ Ce cours se passe dans l'auditorium, pour que les groupes puissent y travailler plus librement et à l'aise. Ceux qui n'ont pas terminé le scénario doivent en profiter pour le faire. Les autres commencent à tourner leurs court-métrages. Ils peuvent sortir de l'auditorium pour tourner à l'extérieur ou dans une autre salle réservée par le professeur pour l'effet. Le professeur doit bien gérer la séance, mais il faut aussi qu'il demande de la responsabilité aux élèves, pour que tout puisse bien se passer.</p>	<p>Tableau + marqueur</p> <p>Scénario</p> <p>Camera</p> <p>Accessoires</p>	90 min.	<p>✓ Poésie française</p> <p>Jacques Prévert :</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Familiale » - « Chez la fleuriste » - « J'en ai vu plusieurs » 		<p>Observation directe des compétences en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - production orale <p>Observation directe des attitudes et comportement :</p> <ul style="list-style-type: none"> - participation aux activités - intérêt - autonomie

ANEXO 35

Fichas de exploração dos poemas de Jacques Prévert:

- Ficha do poema “Chez la fleuriste” - pp. 344-346**
- Ficha do poema “Familiale” – pp. 347-350**
- Ficha do poema “J’en ai vu plusieurs...” – pp. 351-354**



Projet : « Courts-Littéraires »

A. Associe chaque mot en français à son correspondant portugais :

Je trouve ce livre fantastique !

Cet homme fait des affaires avec l'entreprise de mon père.

Hitler a ordonné de tuer beaucoup de gens, pendant la Seconde Guerre Mondiale.

- | | |
|-------------|-----------------------|
| 1) trouver | a) negócios |
| 2) affaires | b) matar ; assassinar |
| 3) tuer | c) achar ; encontrar |

B. Complète le poème avec les mots qui te semblent adéquats. Il y a des mots en trop !

foot (5x)	natation (6x)	guerre (6x)	promenades (10x)
tricot (5x)	supermarché (2x)	cimetière (2x)	affaires (10x)

La mère fait du _____

Le fils fait la _____

Elle trouve ça tout naturel la mère

Et le père qu'est-ce qu'il fait le père?

Il fait des _____

Sa femme fait du _____

Son fils la _____

Lui des _____

Il trouve ça tout naturel le père

Et le fils et le fils

Qu'est-ce qu'il trouve le fils?

Il ne trouve rien absolument rien le fils

Le fils sa mère fait du _____ son père des _____ lui la _____

Quand il aura fini la guerre

Il fera des _____ avec son père

La guerre continue la mère continue elle tricote

Le père continue il fait des _____

Le fils est tué il ne continue plus

Le père et la mère vont au _____

Ils trouvent ça naturel le père et la mère

La vie continue la vie avec le _____ la _____ les _____

Les _____ la _____ le _____ la _____

Les _____ les _____ et les _____

La vie avec le _____...

Jacques Prévert, « Familiale », *Paroles*

C. Indique si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses :

- a) Le sujet poétique parle de 3 personnages. _____
- b) Le père ne trouve pas naturel ce que son fils et sa femme font. _____
- c) Le fils n'a pas d'opinion sur ce qu'il fait. _____
- d) Le fils est mort pendant la guerre. _____

D. Complète les phrases selon le poème :

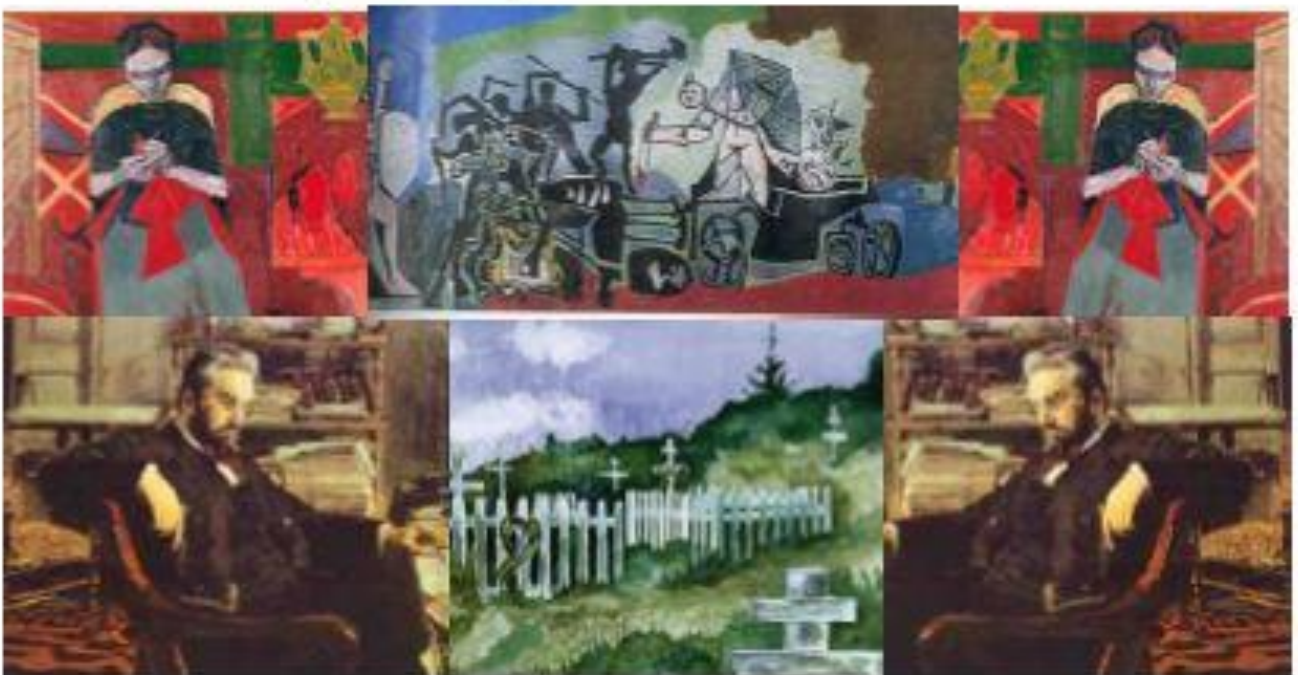
- a) Le père est un homme d'_____.
- b) Après la guerre, le fils ferait des _____.
- c) Après la mort, la vie _____.

E. À toi d'interpréter : Comment sont les parents après la mort de leur fils ?

- a) tristes b) comme avant sa mort c) indifférents d) impotents

F. Donne un autre titre au poème : _____

G. Observe cette séquence d'images.



Tu crois que cette séquence représente bien le poème ? Pourquoi ?

H. Construis des vers en utilisant quelques mots du texte. Ne copie pas les vers du poème !

mère père fils affaires tricot guerre

Le professeur: João Miguel Ferreira



Projet : « Courts-Littéraires »

A. Associe chaque mot à l'image qui lui correspond.

1) envelopper



2) poche



3) tomber



B. Complète le poème avec les mots qui te semblent adéquats. Il y a des mots en trop !

main	pharmacie	argent (3x)	fleuriste (2x)	bouche	ciel
	fleurs	amour (3x)	payer	supermarché	amusant
pharmacienne		manger	terre	stylos	triste

Un homme entre chez une _____

et choisit des fleurs

la _____ enveloppe les fleurs

l'homme met la _____ à sa poche

pour chercher l'_____

l'argent pour _____ les fleurs

mais il met en même temps

subitement

la main sur son cœur

et il tombe

En même temps qu'il tombe

l'argent roule à _____

et puis les _____ tombent

en même temps que l'homme

en même temps que l'argent

et la fleuriste reste là
avec l'_____ qui roule
avec les fleurs qui s'abîment
avec l'homme qui meurt
évidemment tout cela est très _____
et il faut qu'elle fasse quelque chose
la fleuriste
mais elle ne sait pas comment s'y prendre
elle ne sait pas
par quel bout commencer
Il y a tant de choses à faire
avec cet homme qui meurt
ces fleurs qui s'abîment
et cet argent
cet _____ qui roule
qui n'arrête pas de rouler.

Jacques Prévert, « Chez la fleuriste », *Paroles*

C. Choisis la bonne réponse :

1. L'homme tombe quand il...
 - a) entre chez une fleuriste
 - b) choisit les fleurs
 - c) cherche l'argent pour payer les fleurs
2. Qu'est-ce qui tombe après l'homme ?
 - a) L'argent
 - b) Les fleurs
 - c) La fleuriste
3. Pourquoi la fleuriste ne fait rien ?
 - a) Elle ne sait pas quoi faire.
 - b) Il n'y a pas rien à faire.
 - c) Il ne faut pas qu'elle fasse quelque chose.

D. Complète les phrases selon le poème :

- a) L'homme est mort quand il achetait des _____.
- b) Le sujet poétique trouve la situation très _____.
- c) La fleuriste ne sait pas ce qu'elle doit _____.

E. À toi d'interpréter : Comment décris-tu la fleuriste ?

- a) calme
- b) bloquée
- c) bête/idiote
- d) impotente

F. Donne un autre titre au poème : _____

G. Observe cette illustration :



Tu crois qu'elle représente bien le poème ?
Pourquoi ?

H. Construis des vers en utilisant quelques mots du texte. Ne copie pas les vers du poème !

fleurs fleuriste homme cœur argent tomber

Le professeur: João Miguel Ferreira



Projet : « Courts-Littéraires »

A. Associe chaque mot en français à son correspondant portugais :

Je suis assis sur cette chaise, devant le prof.
Pauline a besoin de maquillage, parce qu'elle est très pâle.
Tu m'as déjà vu trembler de peur !
On doit attendre le prof avant d'entrer dans la salle.
Richard a envie d'un gâteau de chocolat.
Lili commence à crier si elle voit un cobra.
J'adore ma nouvelle montre Swatch !
J'ai 4 euros dans mon porte-monnaie.
Je ne supporte pas entendre des enfants pleurer.
Quand mon père était petit, il jouait avec une canne à épée.

- | | |
|------------------|----------------------|
| 1) assis | a) relógio de pulso |
| 2) pâle | b) chorar |
| 3) trembler | c) gritar |
| 4) attendre | d) sentado |
| 5) envie | e) pálido |
| 6) crier | f) bengala de lâmina |
| 7) montre | g) tremer |
| 8) porte-monnaie | h) desejo |
| 9) pleurer | i) porta-moedas |
| 10) canne à épée | j) esperar |

B. Complète le poème avec les mots qui te semblent adéquats. Il y a des mots en trop !

journaux	église	monde	chien	blanc	geste	chat
salutation	tête	noir	maison	main	journal	

J'en ai vu un qui s'était assis sur le chapeau d'un autre
il était pâle
il tremblait
il attendait quelque chose...n'importe quoi...
la guerre...la fin du _____
il lui était absolument impossible de faire un _____ ou de parler

et l'autre
l'autre qui cherchait « son » chapeau était plus pâle encore
et lui aussi tremblait
et se répétait sans cesse:
mon chapeau... mon chapeau...
et il avait envie de pleurer.
J'en ai vu un qui lisait les _____
j'en ai vu un qui saluait le drapeau
j'en ai vu un qui était habillé de _____
il avait une montre
une chaîne de montre
un porte-monnaie
la légion d'honneur
et un pince-nez.
J'en ai vu un qui tirait son enfant par la _____
et qui criait...
J'en ai vu un avec un _____
J'en ai vu un avec une canne à épée
J'en ai vu un qui pleurait
J'en ai vu un qui entraînait dans une _____
J'en ai vu un autre qui en sortait...

Jacques Prévert, « J'en ai vu plusieurs... », *Paroles*

C. Copie la ligne du poème qui prouve ce qui est dit dans chaque affirmation :

a) Le sujet poétique a vu une personne qui ne peut rien dire.

b) Il y avait un père avec sa/son fille/fils.

c) Il y avait une personne qui promenait son animal de compagnie.

D. Complète les phrases selon le poème :

- a) La deuxième personne que le sujet poétique décrit cherche un _____.
- b) L'homme en noir avait _____.
- c) Les deux dernières personnes mentionnées se croisent à la porte de l' _____.

E. À toi d'interpréter : Comment décris-tu le premier homme du poème ?

- a) impatient b) désespéré c) effrayé d) impotent

F. Donne un autre titre au poème : _____

G. Observe ce montage photo.



Tu crois que ce montage représente bien le poème ? Pourquoi ?

H. Construis des vers en utilisant quelques mots du texte. Ne copie pas les vers du poème !

voir pâle trembler pleurer crier envie chapeau drapeau

Le professeur: João Miguel Ferreira

ANEXO 36

Guião-modelo para realização da curta-metragem – pp. 356-357



Projet : « Courts-Littéraires »

Scénario pour le court-métrage

Scène	Action	Personnages (vers)	Lieu de tournage	Temps	Bande sonore

--	--	--	--	--	--

Le professeur: João Miguel Ferreira

ANEXO 37

**Modelo de inquérito às turmas participantes no ciclo de cinema
em francês:**

- Turmas de 6º ano – p. 359

- Turmas de 3º ciclo e ensino secundário – p. 360

**Modelo de inquérito às turmas participantes no ciclo de cinema
em inglês – p. 361**

Apresentação dos dados em gráfico - pp. 362-366

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

Ano Letivo: 2013-2014

Dia do Cinema Francófono – 03 de abril de 2014

AVALIAÇÃO

(Avalia a atividade em que participaste assinalando com X na coluna correspondente)

Dia do Cinema Francófono	Sim	Não
Gostei do filme		
Já gostava de filmes em francês		
Fiquei com uma ideia diferente do que é o cinema francófono		
No futuro, ver um filme francófono não será um problema		
Gostei de ouvir a língua francesa		
Fiquei interessada/o em aprender Francês		
Vou escolher aprender Francês como segunda língua estrangeira no próximo ano letivo		
O evento foi interessante		
O evento foi bem organizado e dinamizado pelos professores responsáveis		
Deveria haver mais sessões de cinema em francês, durante o ano		

Apreciação Global	X
Não Satisfaz (1)	
Satisfaz (2)	
Bom (3)	
Muito Bom (4)	
Excelente (5)	

Obrigado pela tua apreciação!

João Miguel Ferreira & Vanessa Saldanha

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

Ano Letivo: 2013-2014

Dia do Cinema Francófono – 03 de abril de 2014

AVALIAÇÃO

(Avalia a atividade em que participaste assinalando com X na coluna correspondente)

Dia do Cinema Francófono	Sim	Não
Gostei do filme		
Já gostava de filmes em francês		
Fiquei com uma ideia diferente do que é o cinema francófono		
No futuro, ver um filme francófono não será um problema		
Gostei de ouvir a língua francesa		
Fiquei interessada/o em aprender Francês		
O evento foi interessante		
O evento foi bem organizado e dinamizado pelos professores responsáveis		
Deveria haver mais sessões de cinema em francês, durante o ano		

Apreciação Global	X
Não Satisfaz (1)	
Satisfaz (2)	
Bom (3)	
Muito Bom (4)	
Excelente (5)	

Obrigado pela tua apreciação!

João Miguel Ferreira & Vanessa Saldanha

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ROMEU CORREIA

ES C/ 3º CICLO DE ROMEU CORREIA

Ano Letivo: 2013-2014

Cinema em inglês: o mundo do trabalho – *The Devil wears Prada*

20 de maio de 2014

AVALIAÇÃO

(Avalia a atividade em que participaste assinalando com X na coluna correspondente)

Cinema em inglês: o mundo do trabalho – <i>The Devil wears Prada</i>	Sim	Não
Gostei do filme		
Gostei da discussão sobre o filme		
A discussão foi útil para clarificar dúvidas sobre o tema		
Considero importante ver e discutir filmes que se relacionem com o programa de Inglês		
O evento foi interessante		
O evento foi bem organizado e dinamizado pelos professores responsáveis		
Deveria haver mais sessões de cinema em inglês, durante o ano		

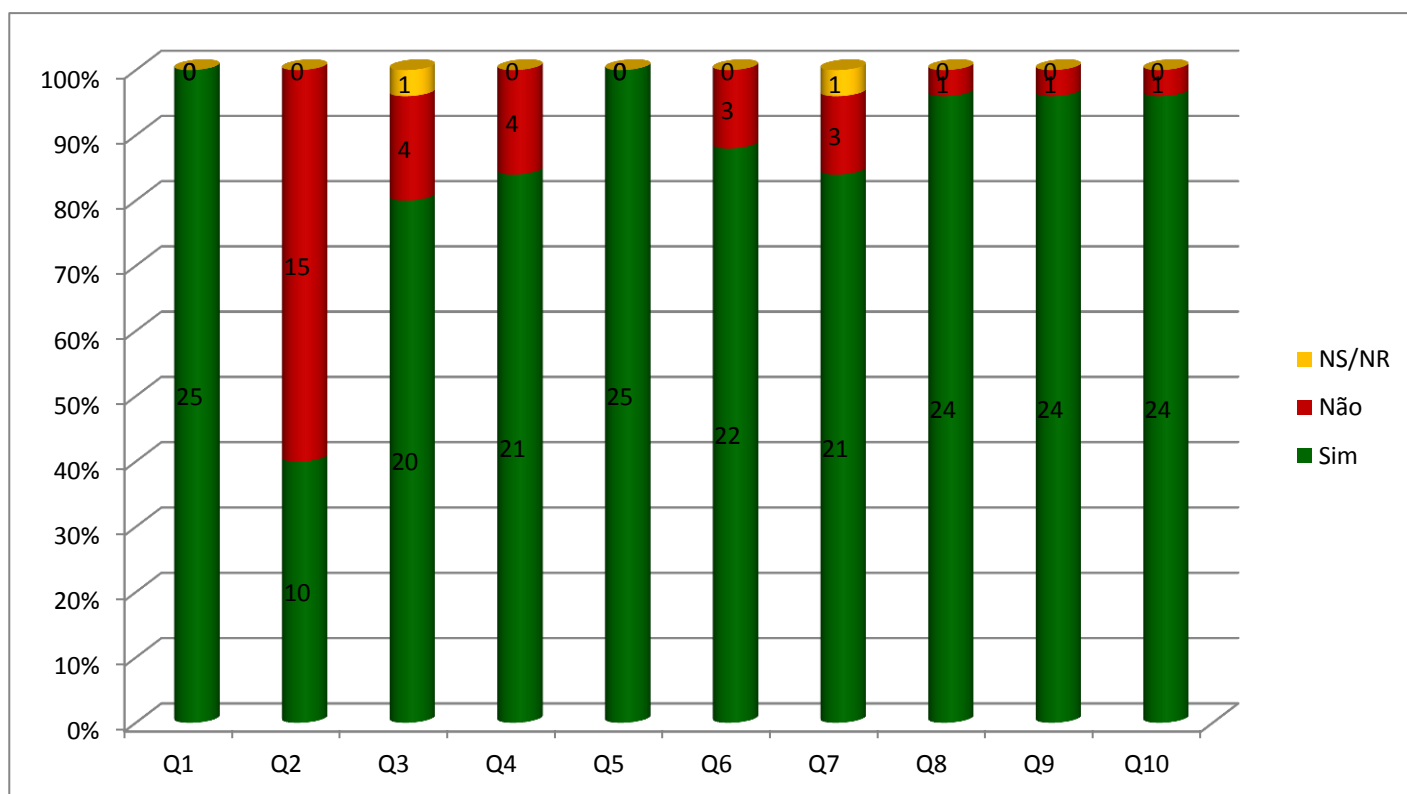
Apreciação Global	X
Não Satisfaz (1)	
Satisfaz (2)	
Bom (3)	
Muito Bom (4)	
Excelente (5)	

Obrigado pela tua apreciação!

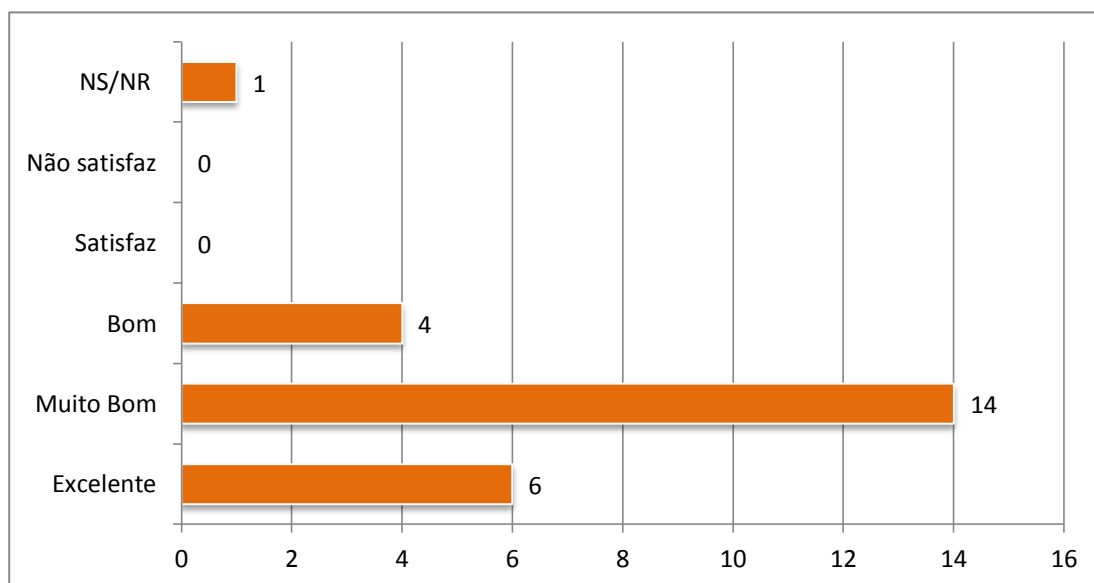
João Miguel Ferreira & Vanessa Saldanha

Sessão com as turmas 6ºE, 6º F e 6º G: Ernest & Célestine

Responderam ao 1º inquérito (Q1 corresponde à 1ª questão e assim por diante)

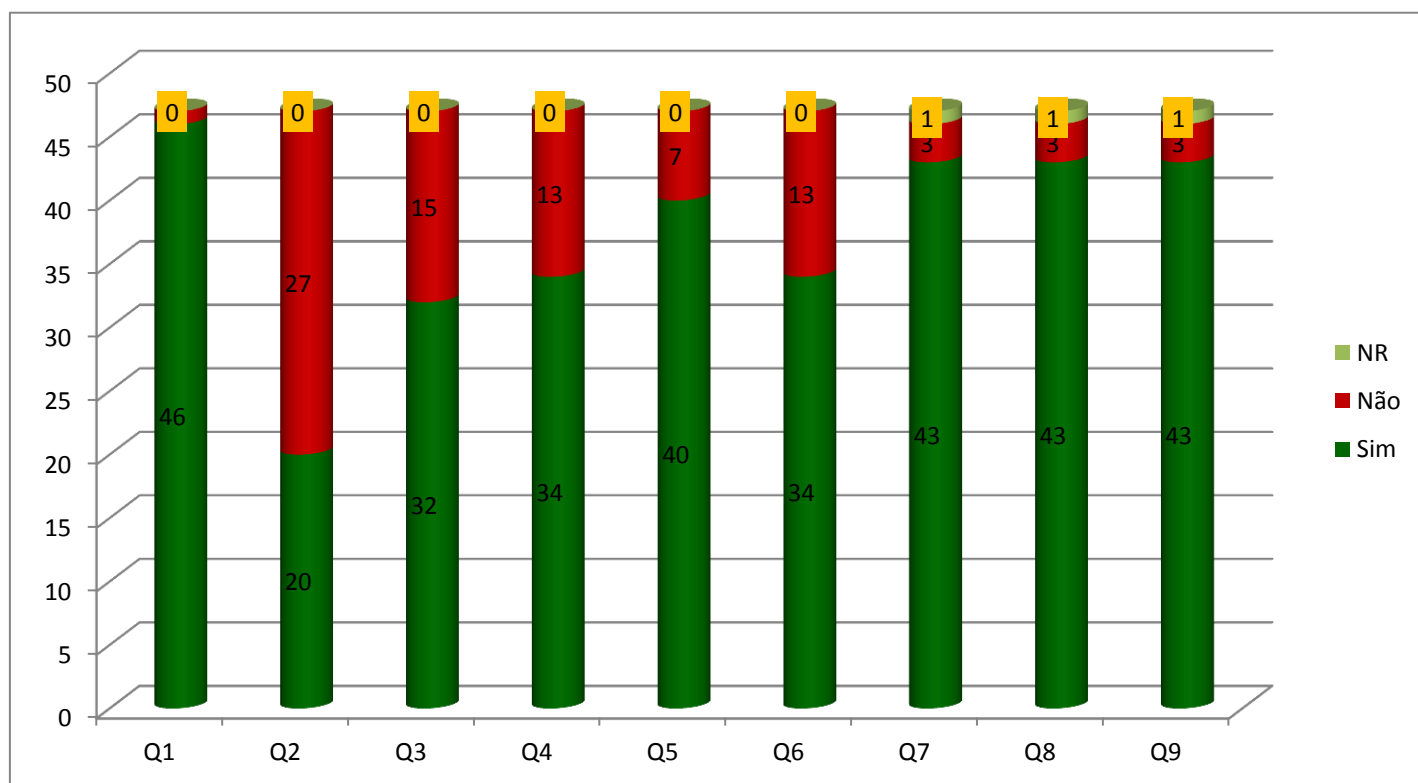


Apreciação global

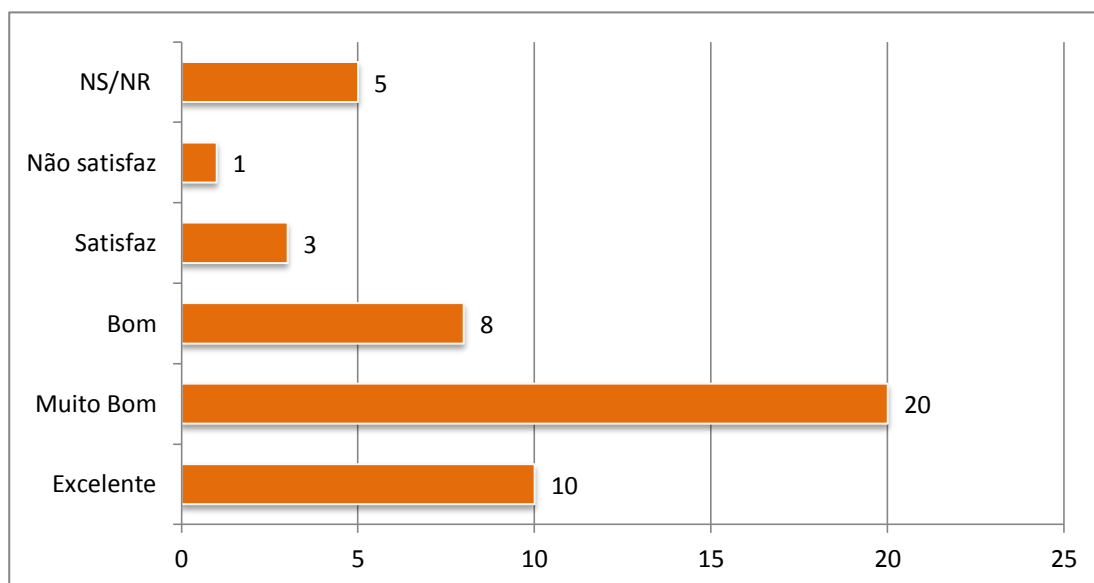


Sessão com as turmas 7º CR e 8º DR: La cage dorée

Responderam ao 2º inquérito (Q1 corresponde à 1ª questão e assim por diante)

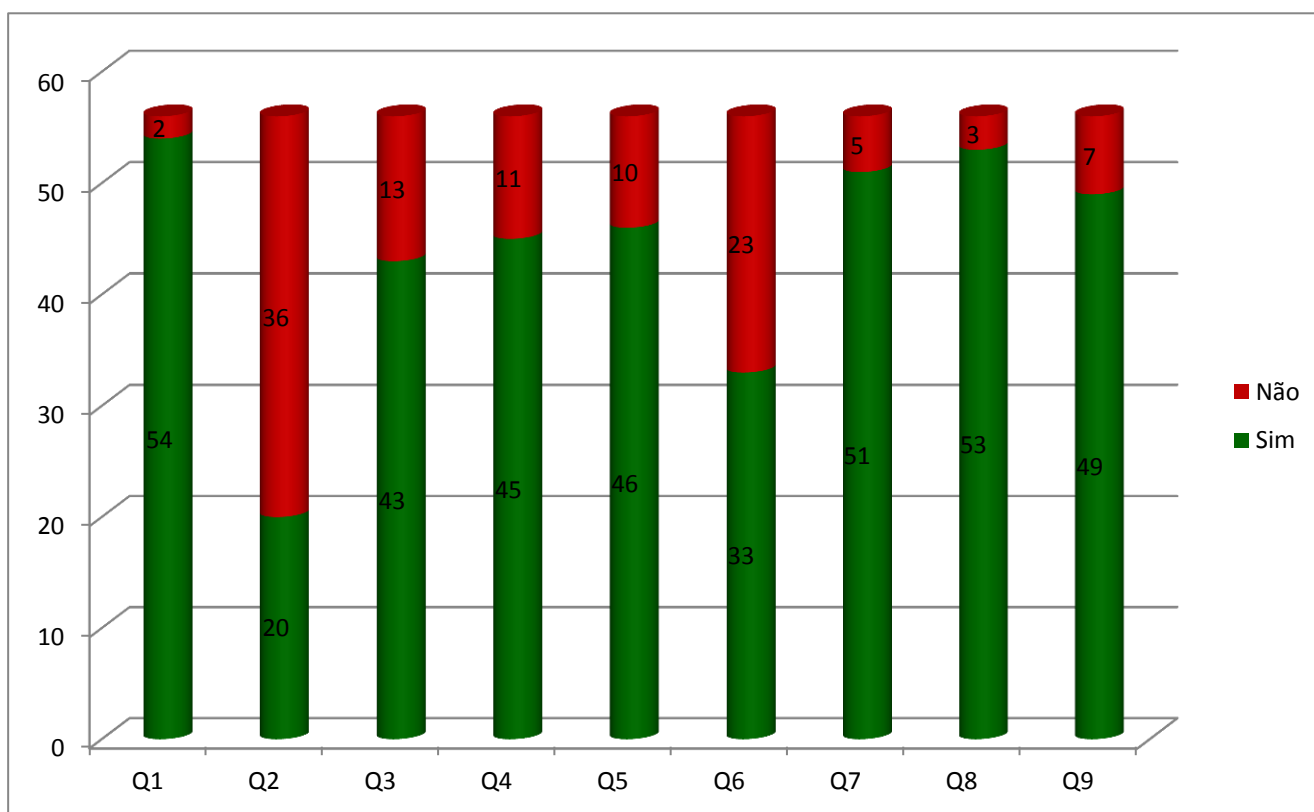


Apreciação global

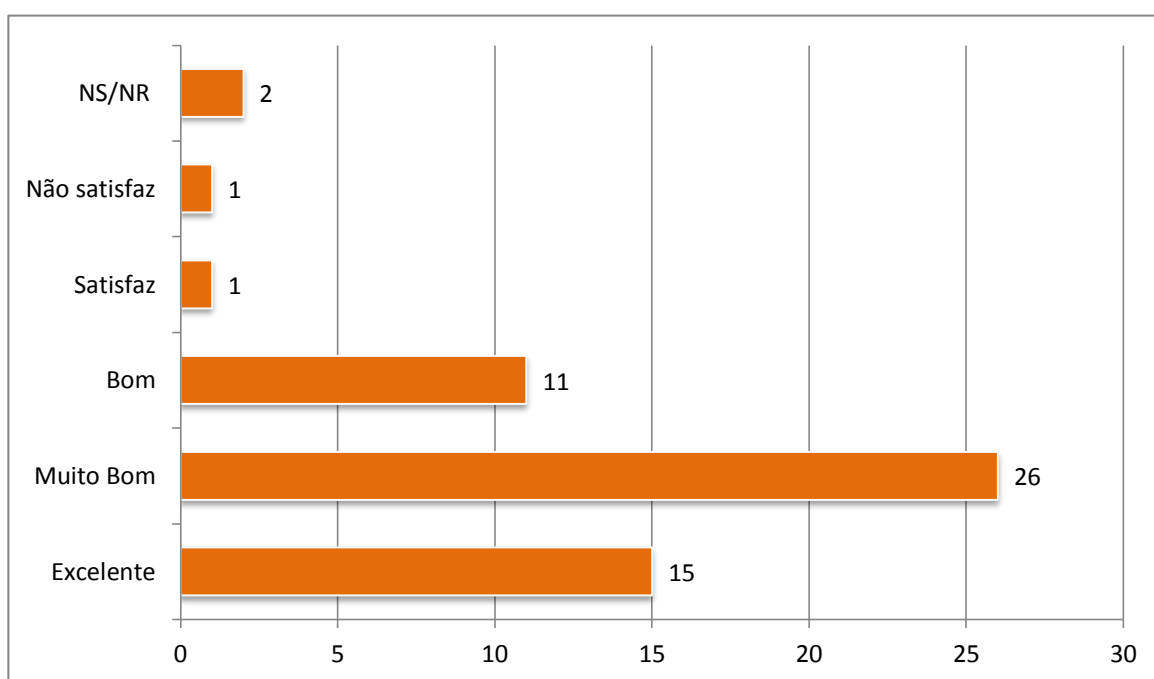


Sessão com as turmas 8º AR, 10º A3 e 10º A4: La cage dorée

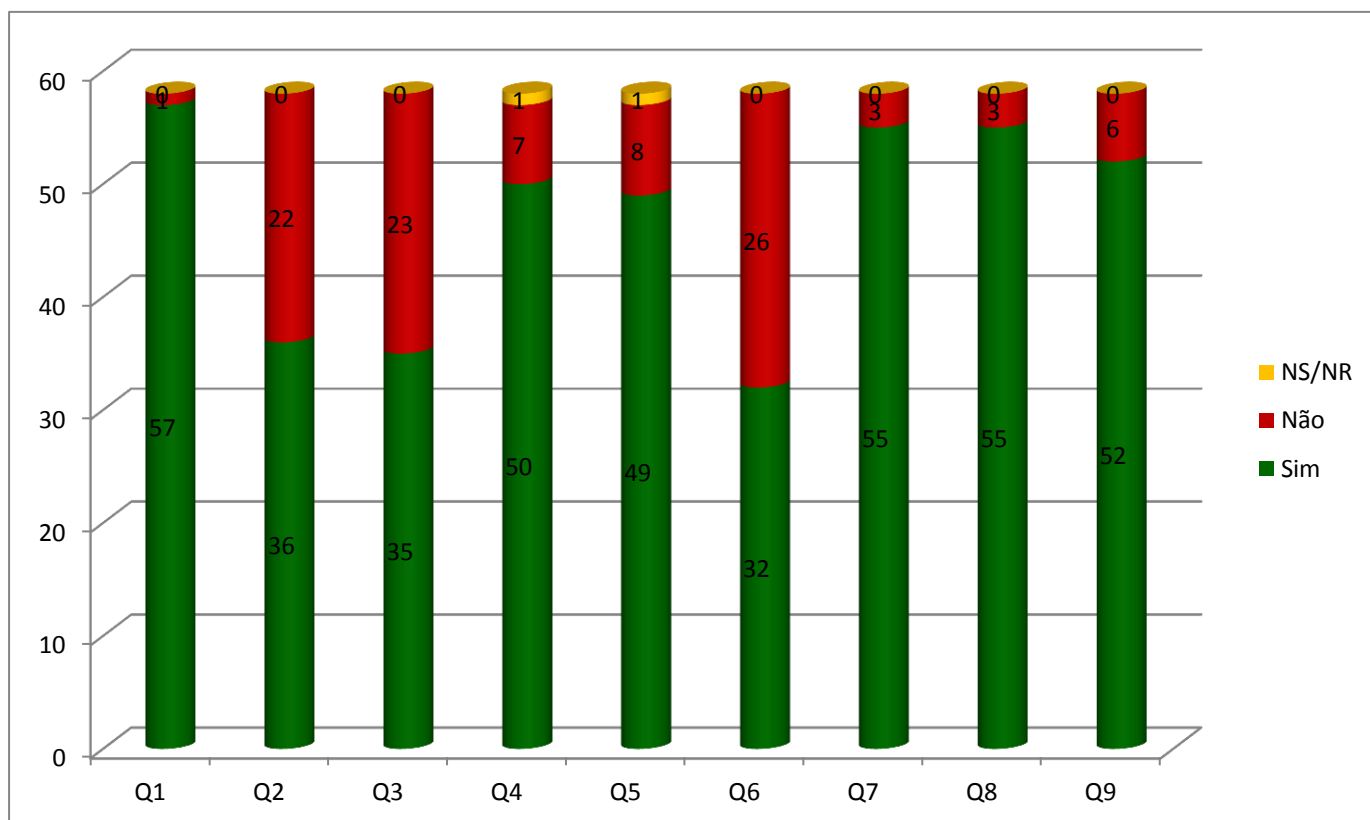
Responderam ao 2º inquérito (Q1 corresponde à 1ª questão e assim por diante)



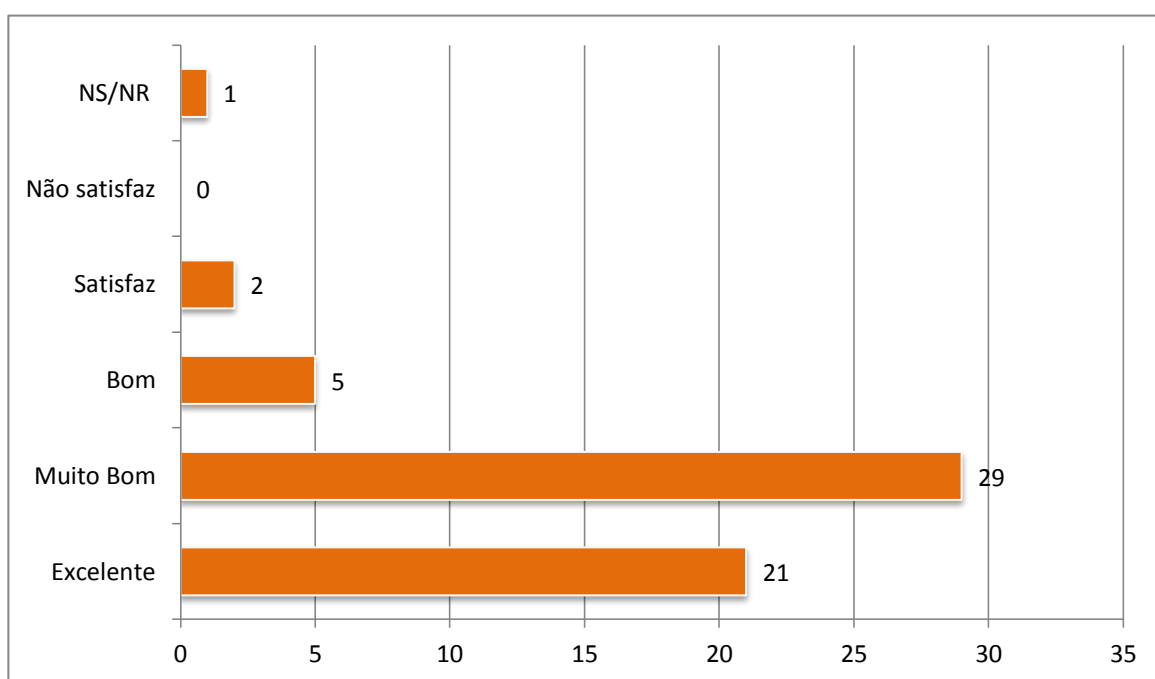
Apreciação global



Sessão com as turmas 8ºCR, 10ºA1, 11ºA1 e 11ºB1: *Les Intouchables*
 Responderam ao 2º inquérito (Q1 corresponde à 1ª questão e assim por diante)

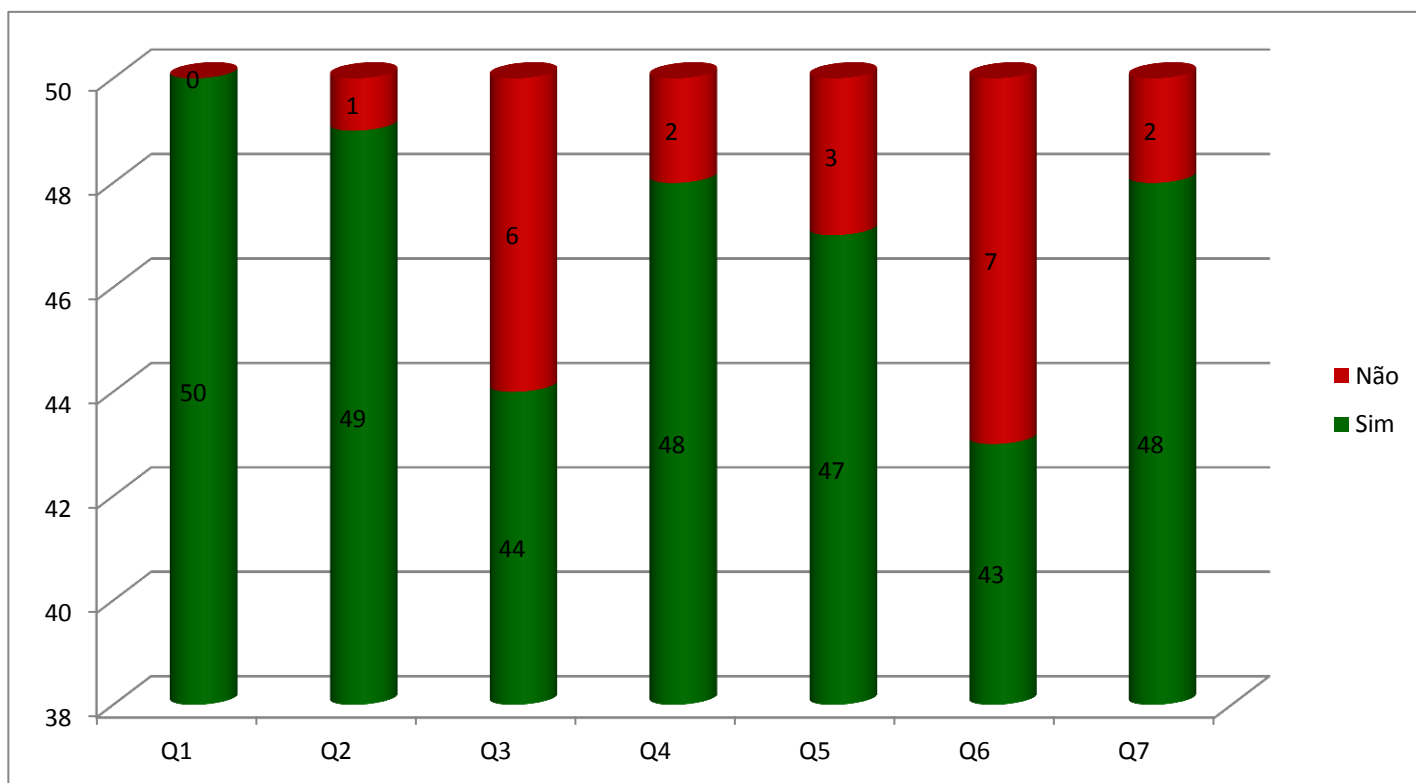


Apreciação global

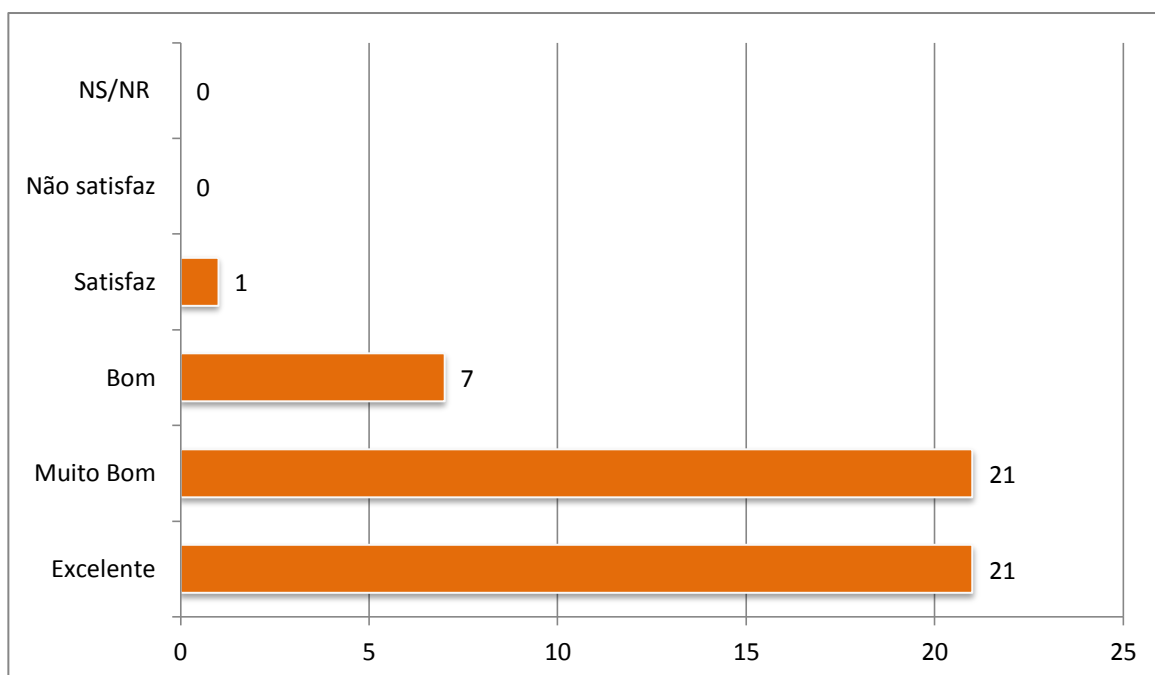


Sessão com as turmas de 11º ano: The Devil Wears Prada

Responderam ao 3º inquérito (Q1 corresponde à 1ª questão e assim por diante)



Apreciação global



ANEXO 38

Materiais dos planos de aula exemplificados no anexo 7:

- Materiais do plano de aula de Inglês – pp. 368-373**
- Materiais do plano de aula de Francês – pp. 374-388**

Handout 1



What do you think?

1. Smiling is a universal human fact, so a smile is a smile wherever you are.
2. The Japanese suppress personal feelings.
3. If you move to the USA, it is important to learn the American social values, norms and rules.
4. Cross-cultural interaction is synonymous with cultural understanding.
5. Americans are obese, lazy, and dim-witted.
6. Muslims are terrorists.
7. Asians like to eat rice.
8. Americans are generally considered to be friendly, generous, and tolerant, but also arrogant, impatient, and domineering.
9. Any feminine man is gay and any masculine woman is a lesbian.
10. Girls are not good at sports.
11. Women aren't as smart as men.
12. All librarians are women who are old, wear glasses, tie a high bun, and have a perpetual frown on their face.
13. Portuguese people love codfish, sardines and fado and they are overly religious and not smart.



Fig.1: "Europe according to Russia (2010)" from Yanko Tsvetkov's *Atlas of Prejudice* in www.alphadesigner.com

Teacher: João Miguel Ferreira

Handout 2



Culture bump

A. Read the following situation and choose the best answers to the questions. You can choose more than one answer.

A British teacher was teaching a class of learners of English from different countries. The lesson had started about ten minutes before and she was preparing students for an activity by explaining the purpose of the task.

One of the students had allowed the usual amount of time to come to class, but had waited for a bus for a long time and arrived after hurrying from the bus stop.

He knocked on the door and then entered and started to tell the teacher what had happened to make him late.

The teacher cut him short, telling him where to sit.

The student decided that the teacher did not appreciate the effort he had made to come to class on time.

The teacher decided that she would make a new rule, excluding latecomers till the break.

1. Why did the student start to tell the story about the bus?
 - a) He thought everyone would be interested.
 - b) He wanted the teacher to know the reason for his late arrival.
 - c) In his experience of classrooms, students usually give reasons to the teacher.
 - d) He wanted to interrupt the teacher.

2. Why did the teacher stop him telling his story?
 - a) She did not want to be interrupted at that point in the lesson.
 - b) She thought he spoke too much in class generally.
 - c) In her experience of classrooms, latecomers usually come in without speaking.
 - d) She was not interested in his story.

Teacher: João Miguel Ferreira

Handouts 3A e 3B

Researcher:

You are researching cultures different from your own and are about to meet a group of people from a different culture. You are interested in the 'rules' governing communication in different cultures.

In the next ten minutes, try to speak to two or three representatives of the culture to find out as much as you can about communication in their culture.

You should be friendly and welcoming in order to make them feel relaxed and comfortable.

Researcher:

You are researching cultures different from your own and are about to meet a group of people from a different culture. You are interested in the 'rules' governing communication in different cultures.

In the next ten minutes, try to speak to two or three representatives of the culture to find out as much as you can about communication in their culture.

You should be friendly and welcoming in order to make them feel relaxed and comfortable.

Representative of a different culture:

You want to help the researchers who are interested in your culture but:

- You can ONLY say YES or NO to a person of the OPPOSITE sex but you can speak NORMALLY to someone of the SAME sex
- You can have NO PHYSICAL CONTACT with them
- You have to STAY about half a metre AWAY from them
- You do NOT engage EYE CONTACT when the researcher is speaking but you can while you are speaking.

Representative of a different culture:

You want to help the researchers who are interested in your culture but:

- You can ONLY say YES or NO to a person of the OPPOSITE sex but you can speak NORMALLY to someone of the SAME sex
- You can have NO PHYSICAL CONTACT with them
- You have to STAY about half a metre AWAY from them
- You do NOT engage EYE CONTACT when the researcher is speaking but you can while you are speaking.

Researcher:

You are researching cultures different from your own and are about to meet a group of people from a different culture. You are interested in the 'rules' governing communication in different cultures.

In the next ten minutes, try to speak to two or three representatives of the culture to find out as much as you can about communication in their culture.

You should be friendly and welcoming in order to make them feel relaxed and comfortable.

Researcher:

You are researching cultures different from your own and are about to meet a group of people from a different culture. You are interested in the 'rules' governing communication in different cultures.

In the next ten minutes, try to speak to two or three representatives of the culture to find out as much as you can about communication in their culture.

You should be friendly and welcoming in order to make them feel relaxed and comfortable.

Representative of a different culture:

You want to help the researchers who are interested in your culture but:

- You can ONLY say YES or NO to a person of the OPPOSITE sex but you can speak NORMALLY to someone of the SAME sex
- You can have NO PHYSICAL CONTACT with them
- You have to STAY about half a metre AWAY from them
- You do NOT engage EYE CONTACT when the researcher is speaking but you can while you are speaking.

Representative of a different culture:

You want to help the researchers who are interested in your culture but:

- You can ONLY say YES or NO to a person of the OPPOSITE sex but you can speak NORMALLY to someone of the SAME sex
- You can have NO PHYSICAL CONTACT with them
- You have to STAY about half a metre AWAY from them
- You do NOT engage EYE CONTACT when the researcher is speaking but you can while you are speaking.

PowerPoint

un dîner – des dîner_

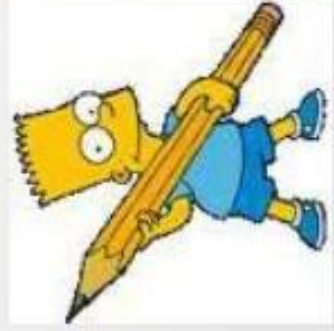
ma main – mes main_

une rose – des rose_

un chocolat – des chocolat_

un bonbon – des bonbon_

une fleur – des fleur_



- **Règle générale:**

✓ on ajoute un -s au singulier



Ex: un ami ----- des amis
une amie ----- des amies
un cahier ----- des cahiers
un stylo ----- des stylos
un crayon ----- des crayons
joli ----- jolis
grand ----- grands

un bras – des bras̄

un ours en peluche – des ours̄ en peluche

un nez – des nez̄

une voix – des voix̄

- **Règle**: les noms et les adjectifs qui terminent par **-s**, **-x** ou **-z**, au singulier, ne changent pas au pluriel

Ex: un atlas ----- des atlas
un jus ----- des jus
curieux ----- curieux
amoureux ----- amoureux
un gaz ----- des gaz

D'autres règles

- les noms et les adjectifs qui terminent par **-al**, au singulier, font le pluriel en -aux

Ex: un journal ----- des journaux

normal ----- normaux

un cheval ----- des chevaux

amical ----- amicaux

Attention!!! Il y a des exceptions:

un bal--des bals; un carnaval--des carnavaux; un festival--des festivals;
fatal--fatals

- les noms et les adjectifs qui terminent par **-au**, au singulier, font le pluriel en -aux

Ex: beau ----- beaux

un rideau ----- des rideaux

un château --- des châteaux

- les noms et les adjectifs qui terminent par **-eu**, au singulier, font le pluriel en -eux

Ex: un lieu ----- des lieux

un cheveu ----- des cheveux

Attention!!! Il y a des exceptions:

bleu --- bleus; un pneu --- des pneus

Fiche pluriel



Le pluriel

	Singulier	Pluriel	Exemples
Règle générale		singulier + s	une rose --- des roses joli --- jolis
Noms et adjectifs terminés par	-s ; -x ; -z	Ne change pas	un ours --- des ours curieux --- curieux un nez --- des nez
Noms et adjectifs terminés par	-al	-al → -aux	un journal --- des journaux normal --- normaux
Noms et adjectifs terminés par	-au	-au → -aux	un cadeau --- des cadeaux beau --- beaux
Noms et adjectifs terminés par	-eu	-eu → -eux	un cheveu --- des cheveux

N'oubliez pas qu'il y a beaucoup d'exceptions!!!

- Les adjectifs de couleur qui viennent du nom d'un fruit sont invariables. Ex : des yeux marron, des crayons orange.
- Bijou (jóia), genou (joelho), caillou (calhau), joujou (brinquedinho), chou (couve), hibou (mocho) et pou (piolho) font leur pluriel avec un -x.
- On utilise « de » et pas « des » devant un adjectif au pluriel. Ex : un grand ami --- de grands amis (des- grands amis) ; un petit crayon --- de petits crayons (des- petits crayons)

A. Mets les phrases qui suivent au pluriel :

1. Il est gros et roux.

2. Tu as un cheveu long et ondulé.

3. Mon œil est vert et beau.

4. L'homme est vieux et chauve.

5. Elle est grande et mince.

6. Il est courageux et heureux.

7. Le cours de français est intéressant.



Le prof: João Miguel Ferreira

Fiche 15



Les professions/métiers

A. Regarde la vidéo et associe à chaque image le nom de la profession.

- a) le boulanger b) le docteur c) le peintre d) le facteur e) le pompier
f) l'astronaute g) le jardinier h) l'institutrice i) le plombier



B. Regarde la vidéo, encore une fois, et associe le nom de la profession à sa respective définition.

- a) le boulanger b) le docteur c) le peintre d) le facteur e) le pompier
f) l'astronaute g) le jardinier h) l'institutrice i) le plombier

1. Il distribue le courrier et les paquets envoyés par la poste. _____

2. Il voyage dans l'espace. _____
3. Il fait du pain. _____
4. Il combat le feu. _____
5. Il soigne les malades. _____
6. Elle apprend le Français et les mathématiques aux enfants. _____
7. Il répare les canalisations d'eau et de gaz. _____
8. Il peint de magnifiques tableaux. _____
9. Il entretient les jardins et il s'occupe d'arroser les plants et les petites fleurs. _____

C. Ecris 2-3 lignes sur ta profession de rêve et les qualités requises pour l'exercer, selon l'exemple.

Ex 1: Ma profession de rêve est professeur. Les professeurs sont intelligents, dynamiques et gentils.

Ex 2: Ma profession de rêve est danseuse. Les danseuses sont agiles, souples et élégantes.

Le professeur: João Miguel Ferreira

Image

DISNEYLAND PARIS
RECRUTE

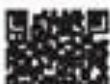
Disneyland
PARIS

NON,
ON N'IRA PAS
À DISNEYLAND PARIS

...
PUISQUE C'EST ÇA,
J'IRAI Y TRAVAILLER
QUAND JE SERAI
GRANDE

**FAIRE RÊVER,
C'EST UN MÉTIER.**

CAREERS.DISNEYLANDPARIS.COM



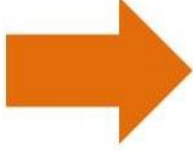
ANEXO 39

**Materiais dos planos de aula do anexo 8 não explorados
directamente no texto do relatório:**

- Materiais do plano de aula transitório – pp. 390-394**
- Materiais do plano de aula 1 – pp. 395-407**
- Materiais do plano de aula 2 – pp. 408-409**
- Materiais do plano de aula 4 – pp. 410-411**

Image 3

Heterosexism



- a system of attitudes, bias, and discrimination in favor of opposite-sex sexuality and relationships
- the presumption that other people are heterosexual and that opposite-sex attractions and relationships are the only norm and therefore superior
- a form of discrimination which ranks gays, lesbians, bisexuals and other sexual minorities as second-class citizens with regard to various legal and civil rights, economic opportunities, and social equality in many of the world's jurisdictions and societies

Sheet



Macklemore & Ryan Lewis – “Same Love” feat. Mary Lambert

- A. After having watched the video clip of this song, have a look at the lyrics and focus on the verses in bold. Discuss them with the class.

When I was in the third grade, **I thought that I was gay,**
'Cause I could draw my uncle was, and I kept my room straight.
I told my mom, **tears rushing down my face...**
She's like: "Ben, you've loved girls since before pre-k, trippin'."
Yeah, I guess she had a point, didn't she?
Bunch of stereotypes all in my head.
I remember doing the math like: "Yeah, I'm good at little league."
A preconceived idea of what it all meant
For those that liked the same sex
Had the characteristics
The right wing conservatives think it's a decision
And you can be cured with some treatment and religion
Man-made rewiring of a predisposition
Playing God, aw nah here we go
America, the brave still fears what we don't know
And "God loves all his children" is somehow forgotten
But we paraphrase a book written thirty-five-hundred years ago
I don't know

And I can't change
Even if I tried
Even if I wanted to
My love
She keeps me warm

If I was gay, I would think hip-hop hates me
Have you read the YouTube comments lately?
"Man, that's gay" gets dropped on the daily
We become so numb to what we're saying.
A culture founded from oppression
Yet we don't have acceptance for them
Call each other faggots behind the keys of a message board
A word rooted in hate, yet our genre still ignores it
Gay is synonymous with the lesser

It's the same hate that's caused wars from religion
Gender to skin color, the complexion of your pigment
The same fight that led people to walk outs and sit ins
It's human rights for everybody, there is no difference!
Live on and be yourself!

When I was at church they taught me something else
If you preach hate at the service those words aren't anointed
That holy water that you soak in has been poisoned
When everyone else is more comfortable remaining voiceless
Rather than fighting for humans that have had their rights stolen
I might not be the same, but that's not important
No freedom 'til we're equal, damn right I support it

(...)

We press play, don't press pause!
Progress, march on...
With the veil over our eyes,
We turn our back on the cause
'Til the day that my uncles can be united by law,
When kids are walking 'round the hallway plagued by pain in their heart
A world so hateful some would rather die than be who they are
And a certificate on paper isn't gonna solve it all,
But it's a damn good place to start.
No law is gonna change us
We have to change us!
Whatever God you believe in,
We come from the same one.
Strip away the fear
Underneath it's all the same love
About time that we raised up... sex

And I can't change
Even if I tried
Even if I wanted to
My love
She keeps me warm

Love is patient
Love is kind
(not crying on Sundays)

Teacher: João Miguel Ferreira

PowerPoint 2

Detective Journal

Chapter 1

1. Mr Utterson – lawyer, austere, doesn't smile; Mr. Richard Enfield – nicer on outside
2. They walk together on Sunday and Mondays
3. Building/Door – two doors from the corner on the left hand going east, door is beat up and neglected
4. Story – Mr Enfield walking early, sees a short man walking fast and a young girl running and
5. short man tramples girl.
6. Mr Enfield Grabs guy, family is all around, makes Mr. Hyde pay 100 pounds or a scandal will happen,
7. Mr Hyde says yes, goes to door, opens it with a key and gets a cheque that doesn't have his name on it.
8. Check has a good guys name on it, who is opposite short man.


Teacher Guidelines

- ↗ Students are to work as a group on a specific theme present in the novel and present it on one of the last 2 lessons of this unit plan.
- ☑ The teacher lets them know there are going to be 5 different topics with each group covering one:
- The duality of human nature: Good and evil
 - Rational *versus* supernatural
 - Keeping up appearances through repression: the effects of society on individuals
 - Religion
 - Women and Femininity
- ☑ The teacher leaves room for them to team-up and choose the themes, according to their preferences. There will be 3 groups of 4 and 2 of 5.
- ☑ Once a group is formed and a theme is picked, a member of the group is to send an e-mail to the teacher, stating the name of the elements of the group and 3 themes rated from 1-3, being 1 the top favourite they would like to work on.
- ☑ Teacher will have in consideration the hour of arrival of each e-mail, in case two or more groups apply for the same theme and that's why each group has to choose 3 possible choices.
- ☑ When everything is settled, the teacher replies to the e-mail, confirming the elements and the theme.
- ☑ From then on, each group will organise itself and work together, so as to make a presentation of 15-20 minutes to the class, followed by class discussion.
- ☑ In order to help the groups plan their presentation, the teacher will give each group some extra guidelines with some questions to consider and something to chew on.

Group Guidelines 1



Group Guidelines

 You are to work as a group on a specific theme present in the *novella* and present it on one of the last 2 lessons of this unit plan.

☒ There are going to be 5 different topics with each group covering one:

- The duality of human nature: Good and Evil
- Rational versus supernatural
- Keeping up appearances through repression: the effects of society on individuals
- Religion
- Women and Femininity

☒ You can team-up and choose your themes, according to your group preferences. There will be 3 groups of 4 and 2 of 5.

☒ Once a group is formed and a theme is picked, a member of the group is to send an e-mail to the teacher, stating the name of the elements of the group and 3 themes rated from 1-3, being 1 the top favourite you would like to work on.

☒ The teacher will have in consideration the hour of arrival of each e-mail, in case two or more groups apply for the same theme and that's why each group has to choose 3 possible choices.

☒ When everything is settled, the teacher replies to the e-mail, confirming the elements and the theme.

☒ From then on, each group will organise itself and work together, in order to make a presentation of 15-20 minutes to the class, followed by discussion.

☒ In order to help all groups plan their presentation, the teacher will e-mail all students some extra guidelines for each theme with questions to consider and something to chew on.

Teacher: João Miguel Ferreira

Teacher Guidelines 2



Group Guidelines 2

- *The duality of human nature: Good and Evil*

Questions to consider:

1. How and where does the battle between good and evil play out in this book? Most importantly, who wins?
2. What is the relationship between Dr. Jekyll and Mr. Hyde?
3. Dr. Jekyll was trying to separate himself into two versions: Good and Evil. But what he got was 'normal' Dr. Jekyll, and pure, unadulterated evil Mr. Hyde. Why did he only get an evil version of himself?
4. On the good *versus* evil spectrum, where does Mr. Utterson fall?

Something to chew on:

- ↗ The relationship between Dr. Jekyll and Mr. Hyde begins as father/son; then it shifts to that of equals vying determinedly for dominance.

Source:

Shmoop University. (2013). *Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde Theme of Good vs. Evil*. Retrieved January 20th, 2013 from: <http://www.shmoop.com/jekyll-and-hyde/good-vs-evil-theme.html>

- *Rational versus supernatural*

Questions to consider:

1. Is Dr. Jekyll a good scientist?
2. What would the novel look like if Stevenson chose not to veer into supernatural transformations? If, say, Mr. Hyde were simply Dr. Jekyll with a mask on?
3. Why did Dr. Jekyll begin transforming into Mr. Hyde without the aid of a potion? Why couldn't he transform in the reverse direction?
4. Note that no one in the novel ever suspects that Dr. Jekyll and Mr. Hyde are the same person. Why do you think the novel is constructed this way?

Something to chew on:

- The physical transformation of Dr. Jekyll into Mr. Hyde – albeit scientifically impossible – is a premise necessary to fully exploring the idea of good and evil warring in one man's breast.

Source:

Shmoop University. (2013). *Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde Theme of Science*. Retrieved January 20th, 2013 from: <http://www.shmoop.com/jekyll-and-hyde/science-theme.html>

- *Keeping up appearances through repression: the effects of society on individuals*

Questions to consider:

1. What is the relationship between physical buildings and the events that take place in or near them?
2. Why is Dr. Jekyll so concerned with keeping up appearances? And what appearance is he trying to keep?
3. Where in the novel do events seem to point in a particular direction when the opposite is in fact true?
4. Does Mr. Utterson lead a repressed life? On the one hand his life is full of routine – exploring the Dr. Jekyll/Mr. Hyde stuff seems to be his way of cutting loose. However, on the other hand...he doesn't seem unhappy with his staid way of living.
5. If Dr. Jekyll finds all this pleasure in being evil, why doesn't he just stop being so repressed, forget about this whole respectable doctor shtick and go lead a criminal life?
6. To what extent is Dr. Jekyll's repression meant to represent the repression of other British citizens? Is repression particular to Dr. Jekyll, or is this a problem for other people too?

Something to chew on:

- Because he feels intense shame at his frowned-upon desires, Dr. Jekyll does everything he can to maintain a façade of respectability.
- Dr. Jekyll's difficulty in dealing with his inner desires is meant to reflect the difficulties of society at large.

Source:

Shmoop University. (2013). *Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde Theme of Appearances*. Retrieved January 20th, 2013 from: <http://www.shmoop.com/jekyll-and-hyde/appearances-theme.html>

- Religion

Questions to consider:

1. In Chapter Seven, Mr. Utterson and Mr. Enfield converse briefly with Dr. Jekyll (sitting at a window) before Dr. Jekyll essentially freaks out and shuts the window. What they witness inspires a good deal of horror in both of them. Mr. Utterson says, "God forgive us! God forgive us!" and is answered with a nod from Mr. Enfield. What does this mean? What is God supposed to forgive them for?
2. Mr. Utterson says that he "[inclines] to Cain's heresy." Cain was a guy who killed his brother in the Bible. What could this possibly be saying about Mr. Utterson? About the novel as a whole?
3. How does religion function in this novel? What purpose might it serve, or what questions might it raise?

Something to chew on:

- ✎ In *Dr. Jekyll and Mr. Hyde*, religion functions as a lens through which to view good and evil. It gives the characters rules with which to separate good from evil into distinct and clear-cut categories.

Source:

Shmoop University. (2013). *Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde Theme of Religion*. Retrieved January 20th, 2013 from: <http://www.shmoop.com/jekyll-and-hyde/religion-theme.html>

- *Women and Femininity*

Questions to consider:

1. The women in this novel are presented as passive spectators who require outside help. How central is it to Stevenson's novel that he cast women in this light?
2. In most stage and film adaptations of the book, Dr. Jekyll has a romantic interest. In what ways would a romantic interest complicate the story of Dr. Jekyll and Mr. Hyde? Is this an unacceptable alteration of Stevenson's story?
3. Is it because it's a novel that focuses on internal human struggle that *Dr. Jekyll and Mr. Hyde* is a story that transcends gender distinctions and appeals to all humans? Or is it male-specific?

Something to chew on:

- By relegating women to weak, subordinate roles, Stevenson was better able to focus on the central tension between man's good and evil sides.

Source:

Shmoop University. (2013). *Strange Case of Dr. Jekyll and Mr. Hyde Theme of Women and Femininity*. Retrieved January 20th, 2013 from: <http://www.shmoop.com/jekyll-and-hyde/women-femininity-theme.html>

Worksheet 3



Worksheet 3

A. Read the following paragraphs and number them 1-6, according to the action sequence of chapter 4.

- ☐ At the horror of these sights and sounds, the maid fainted. The murdered was gone long ago; but there lay his victim in the middle of the lane, incredibly mangled. The stick with which the deed had been done, although it was of some rare and very tough and heavy wood, had broken in the middle under the stress of this insensate cruelty; and one splintered half had rolled in the neighbouring gutter – the other, without doubt, had been carried away by the murderer. A purse and a gold watch were found upon the victim; but no cards or papers, except a sealed and stamped envelope, which he had been probably carrying to the post, and which bore the name and address of Mr. Utterson.
- ☐ From these embers the inspector disinterred the butt-end of a green check-book, which had resisted the action of the fire; the other half of the stick was found behind the door.
- ☐ Nearly a year later, in the month of October, 18--, London was startled by a crime of singular ferocity: a maid-servant, living alone in a house not far from the river, had gone upstairs to bed about eleven... The early part of the night was cloudless, and the lane, which the maid's window overlooked, was brilliantly lit by the full moon.
- ☐ Mr. Utterson had already quailed at the name of Hyde, but when the stick was laid before him, he doubt no longer; broken and battered as it was, he recognized it for one that he had himself presented many years before to Henry Jekyll. Mr. Utterson reflected; and then, raising his head, 'If you will come with me in my cab,' he said, 'I think I can take you to his house'.
- ☐ She became aware of an aged and beautiful gentleman with white hair, drawing near along the lane; and advancing to meet him, another and very small gentleman, to whom at first she paid less attention. And then all of a sudden, he broke out in a great flame of anger, stamping with his foot, brandishing the cane, and carrying on (as the maid described it) like a madman. And at that, Mr. Hyde broke out of all bounds and clubbed him to the earth. Next moment, with ape-like fury, he was trampling his victim under foot and hailing down a storm of blows, under which the bones were audibly shattered and the body jumped upon the roadway.
- ☐ An ivory-faced and silvery-haired old woman opened the door. She had an evil face, smoothed by hypocrisy, but her manners were excellent. 'Yes', she said, 'this was Mr. Hyde's, but he was not at home'. Mr. Utterson and the inspector exchanged glances. 'He don't seem a very popular character', observed the latter. 'And now, my good woman, just let me and this gentleman have a look about us'.

Teacher: João Miguel Ferreira

Teacher Guidelines 2

➤ Introduce topic to students:

- ☑ 19th century Romantic artists emphasised feeling, emotion, and intuition in their choice of subjects and artistic style.
- ☑ They were interested in all aspects of fantasy: imagination, dreams, nightmares, the infernal, and the macabre.
- ☑ They explored what happens when the human mind goes into the darker side of consciousness or when reason is asleep.
- ☑ For example, the Romantic artist Theodore Gericault was interested in the irrational states of the human mind and the idea that the mind affected the physical appearance of a person. He created many studies of the mentally ill and criminally insane. (show painting of Theodore Géricault)

➤ Have students look at paintings of:

- ☑ Géricault, Théodore. (1822-23). *Insane Woman (Envy)*.
- ☑ Fuseli, Henry. (1781). *The Nightmare*.
- ☑ Goya, Francisco de. (1798). *The sleep of Reason produces monsters*.

➤ In pairs, students should list details and describe the paintings as they see fit.

➤ Then, in plenary work, they are to share their ideas with the class, referring to their notes on the painting and relating the paintings to the narrative studied in this unit plan. Teacher will help establish comparisons.

ANEXO 40

**Materiais dos planos de aula do anexo 31 não explorados
directamente no texto do relatório: pp. 413-416**

Fiche adjectifs



Les déterminants possessifs

	Singulier		Pluriel
	+ nom masculin ou nom féminin voyelle	+ nom féminin consonne	+ nom pluriel
je	mon	ma	mes
tu	ton	ta	tes
il / elle / on	son	sa	ses
nous	notre		nos
vous	votre		vos
ils / elles	leur		leurs

A. Complète les phrases avec un déterminant possessif.

- Bernard aime _____ famille et _____ chiens.
- Caroline mange un gâteau avec _____ père.
- Jean-Raphaël et Mafalda : « Edith est _____ cousine préférée ! »
- Thomas : « Alexandre est _____ frère ».
- Richard : « _____ meilleurs amis sont Michel et Marianne. »
- Béatrice : « _____ tante m'a dit qu'elle connaît _____ parents, Jean-Pierre ! »
- Afonso : « Hé, Inês, _____ cousin habite à Lisbonne ? »
- Catherine : « _____ maison est très jolie, David ! »
- Diogo : « Ema et Francisco, je vois _____ chat là-bas ! » Gonçalo : « Ce n'est pas _____ chat ! »
- Inês et Vivianne : « _____ livres sont chez nous, professeur, mais les autres ont _____ livres ici. »

Fiche Lettres d'amour

LA SAINT-VALENTIN

- Comment l'appeler :

Ma chérie/ mon chéri
Mon amour
Mon chou
Mon lapin
Mon trésor
Mon petit bébé

- Comment lui dire que tu l'aimes :

Je t'aime (un peu, beaucoup, passionnément, à la folie, pas du tout)

- Comment lui demander un baiser :

Embrasse-moi
Donne-moi tes lèvres
Viens dans mes bras



João
Ferreira
et
Aurora
Frederique

LA SAINT-VALENTIN

- Comment l'appeler :

Ma chérie/ mon chéri
Mon amour
Mon chou
Mon lapin
Mon trésor
Mon petit bébé

- Comment lui dire que tu l'aimes :

Je t'aime (un peu, beaucoup, passionnément, à la folie, pas du tout)

- Comment lui demander un baiser :

Embrasse-moi
Donne-moi tes lèvres
Viens dans mes bras



João
Ferreira
et
Aurora
Frederique

